

'N POGING OM MY KLASKAMERPRAKTYK IN BEROEPSVOORLIGTING BY 'N LANDELIKE VOO-  
SKOOL TE VERBETER: 'N AKSIENAVORSINGSBENADERING

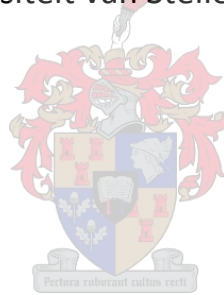
DANOVEN KLAASEN

Mini-Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad

**Magister in die Opvoedkunde**

aan die

Universiteit van Stellenbosch



Studieleier: Dr Omar Esau

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyrechte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

**Datum**

[illegible]

M o y

## OPSOMMING

In hierdie mini-tesis deel ek die aksienavorsing wat ek by die skool waar ek onderrig, onderneem het. Hierdie navorsing was 'n poging om my praktyk in beroepsvoorligting, 'n onderafdeling van Lewensoriëntering, te verbeter. Die noodsaaklikheid van 'n studie van hierdie aard het voortgespruit uit my ervarings met matrikulante wat totaal verward voorkom oor hul toekoms en 'n kommerwekkende gebrek aan kapasiteit toon om selfbeplanning te doen en nie regtig weet hoe om hul toekoms te beplan nie.

Tydens refleksie oor beroepsvoorligting in die algemeen en my eie onderrigpraktyk in die besonder het ek tot die slotsom gekom dat daar 'n wesenlike probleem ten opsigte van die effektiwiteit van beroepsvoorligting bestaan en dat ek, deur my tegnisiestiese ingesteldheid teenoor beleide van die onderwysdepartement, dalk onbewustelik deel geword het van die instandhouding van 'n vrugtelose praktyk. Alhoewel ek pligsgetrou die kurrikulum en gepaardgaande onderwysbeleide uitvoer, stem hierdie onsekerheid en onbekwaamheid van ons leerders my tot kommer. Dit het my genoodsaak om terug te staan en my eie praktyk in heroorweging te neem en te bevraagteken. Hierdie introspeksie het my gelei tot die bewuswording dat my instrumentele en tegnisiestiese ingesteldheid ook in my klaskamerpraktyk gemanifesteer word deurdat ek, in my strewe om inhoud en assesseringstake binne 'n voorgestelde tydsraamwerk te voltooi, in my klaskamerpraktyk na die 'talk' en 'chalk'-metode geneig het. My onderrigpraktyk was dus van 'n ou, tradisionele aard en het nie tred gehou met die moderne eeu waarin ons onself bevind nie.

In 'n poging om bogenoemde aspekte aan te spreek, bespreek ek die volgende kritiese vrae:

- Hoe kan beroepsvoorligting gebruik word as 'n hulpmiddel om die lewensvaardighede van leerders van 'n arm landelike skool te verbeter?
- Hoe kan ek my praktyk in die klaskamer verbeter?

In Hoofstuk een verskaf ek inligting met betrekking tot my agtergrond en gee ook redes waarom ek by hierdie projek betrokke geraak het. In my literatuuroorsig fokus ek op aspekte wat direk en indirek aan die onderwerp van hierdie aksienavorsingstesis gekoppel word.

Ek suggesteer ook in my literatuuroorsig dat die beginsels waarop die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (2012) rus en die uitkomstes wat deur die leerders bereik moet word 'n sekere klaskamerpraktyk impliseer. Hierdie aanname is in ooreenstemming met Cuseo (1996) se siening dat algemene onderwys verseker word deur nie net aan die struktuur van die kurrikulum vorm te gee nie, maar deur ook aan wat tussen leerders en onderwysers in die klaskamer gebeur, vorm te gee.

'n Gedetailleerde beskrywing van my twee aksienavorsingsprojekte, wat ek met graad elf-leerders by my skool onderneem het, word in hoofstukke vier en vyf gegee. In die laaste hoofstuk van hierdie tesis reflekteer ek oor my navorsing in die klaskamer en die toekoms vir die onderwyser-navorsers. Ek glo dat enige poging om die onderwys en toestande van ons landelike en minder-bevoorregte skole te verbeter 'n lang pad sal gaan om die ongelykhede wat teenwoordig is in ons gemeenskappe aan te spreek.

## SUMMARY

In this mini-thesis I share the action research that I undertook at the school where I teach. This research was an attempt to improve my practice in career guidance, a sub-division of Life Orientation. The need for a study of this nature was developed out of my experiences with matriculants who appear to be confused about their future careers they intent pursuing. It appeared that they lacked the capacity to do self-planning and did not really comprehend how to plan their future careers.

In reflection on career guidance, in general, and my own teaching practice in particular, I came to the conclusion that there is a real problem in terms of the effectiveness of career guidance and that I, in my technicist attitude towards policies of the education department, perhaps unconsciously, became part of the maintenance of a fruitless practice. Although I dutifully carry out the curriculum according to the required education policies, there remain an uncertainty and a concern regarding the practicality surrounding career guidance and more so when it comes to disadvantaged students from rural areas. This compelled me to do some introspection about the way I was teaching and involving the learners in my career guidance classes. This introspection lead me to the realisation that the instrumentalist and technicist way of teaching ('talk and chalk' method of teaching) and my endeavour to finish my content and assessment tasks within a certain prescribed timeframe, were at odds with creative career guidance teaching. My classroom practice was trapped in the old methods, and I was caught up in the old traditional ways while teaching a 21<sup>st</sup>-century learner.

In an effort to address the above-mentioned issues of concern, I address the following critical questions, namely:

- How can career guidance be used as a tool to improve the life skills of learners from a poor rural school?
- How can I improve my classroom practice?

In Chapter one I explore my background and provide reasons why I got involved in this project. In my literature review, I suggest that the principles of the National Curriculum Statement Grades R–12 (2012) and the outcomes that the learners have to achieve have certain implications for classroom practice. This is in line with Cuseo's (1996) view that basic

education is guaranteed by not only giving form to the structure of the curriculum, but also to what happens between learners and teachers in the classroom.

A detailed description of the two action research projects that were undertaken with Grade eleven learners at my school is given in Chapters four and five. In the final chapter of this thesis, I reflect on the research engaged in the classroom and I also reflect on the future of teachers as researchers. I believe that any attempt to improve the education and conditions of our rural and disadvantaged schools would go a long way in addressing the inequities prevalent in our society.

## BEDANKINGS EN ERKENNING

Ek is opreg dankbaar aan die onderstaande mense wat my ondersteun het en hierdie studie moontlik gemaak het:

- ❖ eerstens dank ek God vir die krag en deursettingsvermoë wat aan my geskenk is om hierdie taak deur te sien;
- ❖ my vrou Zelma en dogter Jaydene, vir die ondersteuning wat hulle my gebied het gedurende my studie;
- ❖ dr O Esau, vir sy leiding en ondersteuning gedurende die verloop van my studies – dankie vir u geduld en bystand gedurende die hele tydperk;
- ❖ die leerders, vir hul ondersteuning en hul deelname aan die aksienavorsingsproses;
- ❖ eie skoolhoof en ander rolspelers, vir hul ondersteuning;
- ❖ my ouers wat nou nie meer met ons is nie, William George en Becilia Klaasen, vir die rol wat hulle in my opvoeding gespeel het – die voorbeeld wat hulle vir my gestel het, is van onskatbare waarde;
- ❖ Bertha en haar man, vir hulle bereidwilligheid om altyd 'n ogie oor ons kosbaarste bate, ons dogter, te hou;
- ❖ My broer, Denver, vir die ondersteunende rol wat hy nog altyd vertolk; en
- ❖ my hele familie en vriendekring vir die instrumentele rol wat hulle tot dusver in my lewe gespeel het.

## INHOUDSOPGAWE

<b>VERKLARING.....</b>	<b>ii</b>
<b>OPSOMMING .....</b>	<b>iii</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>v</b>
<b>BEDANKINGS EN ERKENNING.....</b>	<b>vii</b>
<b>HOOFSTUK 1.....</b>	<b>1</b>
<b>AGTERGROND .....</b>	<b>1</b>
1.1 INLEIDING .....	1
1.2 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING .....	2
1.3 REFLEKTIEWE KLASKAMERPRAKTYK.....	3
1.4 AGTERGROND TOT DIE STUDIE .....	4
1.5 HISTORIESE OORSIG EN KONTEKSTUALISERING VAN DIE SKOOL WAAR DIE NAVORSING GEDOEN IS .....	6
1.6 MOTIVERING VIR HIERDIE NAVORSING.....	7
1.7 PROBLEEMSTELLING EN AFBAKENING VAN DIE STUDIE .....	9
1.8 DIE TEORETIESE RAAMWERK VIR HIERDIE STUDIE.....	10
1.9 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE .....	11
1.9.1 Seleksie van deelnemers .....	12
1.9.2 Metode van data-insameling.....	13
1.10 WAAROM EK AKSIENAVORSING GEKIES HET .....	13
1.11 UITEENSETTING VAN DIE VERSKILLENDEN HOOFSTUKKE.....	14
<b>HOOFSTUK 2.....</b>	<b>16</b>
<b>LITERATUUROORSIG.....</b>	<b>16</b>
2.1 INLEIDING .....	16
2.2 KLASKAMERPRAKTYK.....	18
2.3 OP SOEK NA DIE GEPASTE KLASKAMERPRAKTYK .....	19
2.4 WAT BEHELS KOÖPERATIEWE LEER?.....	27



2.5	DIE AARD EN UITDAGINGS VAN 'N LANDELIKE VOO-SKOOL.....	36
2.6	ONDERWYS IN 'N LANDELIKE OMGEWING .....	38
2.7	HEDENDAAGSE LITERATUUR OOR BEROEPSVOORLIGTING OP SKOOLVLAK .....	40
2.8	SAMEVATTING .....	41
<b>HOOFSTUK 3.....</b>		<b>43</b>
<b>METODOLOGIE.....</b>		<b>43</b>
3.1	INLEIDING.....	43
3.2	DIE ONTWIKKELING VAN AKSIENAVORSING.....	43
3.3	DEFINIËRING VAN AKSIENAVORSING.....	45
3.4	DIE DRIE MODUSSE VAN AKSIENAVORSING .....	48
3.5	HOE WERK AKSIENAVORSING? .....	49
3.6	WAAROM HET EK AKSIENAVORSING GEKIES? .....	54
3.7	DIE ONDERWYSER AS NAVORSER .....	56
3.8	BRONNE WAT GEBRUIK IS VIR HIERDIE NAVORSING.....	57
3.9	ETIESE OORWEGINGS.....	61
<b>HOOFSTUK 4.....</b>		<b>63</b>
<b>SIKLUS EEN (MY EERSTE PROJEK) .....</b>		<b>63</b>
4.1	DIE BEGIN VAN 'N OPVOEDKUNDIGE REIS .....	63
4.2	AANVAARDING VAN DIE UITDAGING .....	64
4.3	HOE HET EK OOR MY ONDERWERP BESLUIT? .....	65
4.4	HINDERNISSE .....	67
4.5	ONDERHANDELINGE.....	68
4.6	MY DATA VERSAMELING .....	70
4.6.1	Veldnotas.....	71
4.6.2	Video-opname .....	71
4.6.3	Triangulering.....	71
4.6.4	Fokusgroepsonderhoude .....	72

4.7	DIE BEPLANNING VAN MY KLASKAMER-AKSIENAVORSINGSPROJEK .....	72
4.8	DIE UITVOERING VAN MY PLAN .....	75
4.8.1	Aanbieding van Les 1 en 2 .....	76
4.9	REFLEKTERING OOR MY PROJEK.....	79
<b>HOOFSTUK 5.....</b>		<b>83</b>
<b>SIKLUS 2 (MY TWEDE PROJEK).....</b>		<b>83</b>
5.1	VOORTSETTING VAN DIE VERANDERINGSPROSES .....	83
5.2	'N TERUGBLIK OP PROJEK EEN .....	83
5.3	NÁ 'N TWEDE AKSIENAVORSINGSPROJEK .....	84
5.4	ONDERHANDELINGS.....	84
5.5	DIE VERSAMELING VAN DATA .....	87
5.5.1	Veldnotas.....	88
5.5.2	Bandopnemer.....	88
5.5.3	Triangulering.....	88
5.5.4	Fokusgroepsonderhoude .....	88
5.6	BEPLANNING VIR DIE TWEDE PROJEK .....	89
5.7	DIE UITVOERING VAN MY PLAN .....	90
5.7.1	Les 1.....	90
5.7.2	Les 2.....	93
5.8	REFLEKTERING OOR PROJEK TWEE.....	97
<b>HOOFSTUK 6.....</b>		<b>99</b>
<b>SLOT OPMERKINGS EN AANBEVELINGS.....</b>		<b>99</b>
6.1	REFLEKTERING OOR TRANSFORMERENDE HANDELINGE IN DIE KLASKAMER .....	99
6.1.1	Liberalisme en begrip van verandering .....	99
6.2	HOE HIERDIE NAVORSING DIE LANDELIKE LEERDERS GEAFFEKTEER HET .....	105
6.3	ONDERWYSERS AS TRANSFORMERENDE INTELLEKTUELE EN ONDERWYSER-NAVORSERS	105
6.4	AKSIENAVORSING AS 'N LEWENSVATBARE OPSIE.....	107

6.5	SLOTOPMERKINGS.....	108
<b>BRONNELYS.....</b>		<b>110</b>
<b>ADDENDUM A .....</b>		<b>121</b>
<b>ADDENDUM B .....</b>		<b>123</b>
<b>ADDENDUM C .....</b>		<b>124</b>
<b>ADDENDUM D .....</b>		<b>126</b>
<b>ADDENDUM E.....</b>		<b>127</b>
<b>ADDENDUM F.....</b>		<b>128</b>
<b>ADDENDUM G .....</b>		<b>130</b>
<b>ADDENDUM H .....</b>		<b>132</b>
<b>ADDENDUM I .....</b>		<b>135</b>
<b>ADDENDUM J .....</b>		<b>138</b>
<b>ADDENDUM K .....</b>		<b>142</b>
<b>ADDENDUM L.....</b>		<b>145</b>

## HOOFSTUK 1

### AGTERGROND

#### 1.1 INLEIDING

Hierdie navorsing is twee dekades ná apartheid onderneem. Ná 1994 het ons die implementering van Kurrikulum 2005 gesien, wat op 'n uitkomsgebaseerde benadering gebaseer was. Dit was 'n opvoedkundige tydperk waartydens die kurrikulum van Suid-Afrika deur 'n tydperk van verandering gegaan het.

Volgens Chisholm (2003) was Kurrikulum 2005 'n beweging weg van apartheid af, toe dit in 1997 voorgestel is. Tot op hede het die kurrikulum deur vier fases gegaan. Die jare tussen 1994 en 1997 was 'n tydperk van kurrikulumreiniging. Ná Kurrikulum 2005 het die Nasionale Kurrikulumverklaring gekom. In die jaar 2000 is Kurrikulum 2005 deur 'n ministeriële projek-komitee hersien. Die hersieningskomitee het die bekendstelling van 'n Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring voorgestel wat in 2004 in grade R–9 geïmplementeer sou word en in grade 10–12 in 2006.

The goals and values of education, as manifested in C2005 and the Revised National Curriculum Statement, have changed dramatically within the space of fewer than ten years. As a consolidated, simplified and strengthened version of C2005, the Revised National Curriculum Statement, for better or for worse, represents democratic South Africa's first national curriculum for schools. It is a product of history and the myriad struggles at multiple levels that have shaped South African education and curriculum (Chisholm, 2003:285).

Die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring is in 2012 opgevolg deur die Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV of "CAPS"). Die onderwysstelsel waaronder onderwysers hul werk moet verrig het dus ná 1994 aansienlik verander. Dit is teen hierdie opvoedkundige agtergrond waar onderwysers hulself tans bevind.

In hierdie mini-tesis gaan ek my aksienavorsing wat ek by die skool waar ek onderrig onderneem het, deel. Hierdie navorsing was 'n poging om my praktyk in beroepsvoorligting, 'n onderafdeling van Lewensoriëntering, te verbeter. Ek gaan in hierdie hoofstuk ook die

basis vir die res van my tesis lê. Ek gaan detail verskaf oor fasette van my lewe en my ervarings en persepsies oor sekere aspekte met die leser deel en dit saamvleg met 'n informele bespreking van my persoonlike waardes en die mate waartoe dit rigting aan my studies gegee het. Ek fokus ook op reflektiewe klaskamerpraktyk omdat dit, na my mening, sentraal tot my verkose navorsingsmetodiek staan. Aan die einde werp ek lig op die rede waarom aksienavorsing my keuse was.

## **1.2 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING**

Hierdie studie is 'n poging deur 'n landelike onderwyser om sy onderrigpraktyk te verbeter en om kapasiteitsbou van leerders vanuit 'n landelike omgewing te bevorder (Elliot, 2007). Die studie het ook ten doel om loopbaangeleenthede te verbeter deur die beroepsvoorligting-lesse in die Lewensoriënteringvakarea te verbeter. Onderwysers in 'n landelike omgewing speel 'n deurslaggewende rol in die ontwikkeling van leerders se vaardighede en die bevordering van geleenthede vir leerders uit 'n landelike omgewing.

Die doel van hierdie aksienavorsingstudie was om 'n kwalitatiewe ondersoek te doen met betrekking tot:

- die persepsies van huidige graad-11 leerders met betrekking tot die beroepswêreld wat hulle binnekort sal betree (sien Addendum A), en
- hul persepsies, ervarings en verwagtinge van beroepsvoorligting (sien Addendum B).

Die navorsing is by 'n sekondêre skool in 'n arm, landelike omgewing onderneem. Die leerders kom hoofsaaklik van omliggende plase. Die ouers is meestal as arbeiders op plase en in fabriek werkzaam. Dit is 'n voorheen benadeelde gemeenskap wat nie juis sosio-ekonomiese verandering beleef het ná die verandering van die ou regering na die huidige nie.

Die navorsing het 'n reflektiewe vorm van 'n aksienavorsingsprojek in 'n Lewensoriëntering-klaskamer aangeneem. Die uiteindelijke produk verteenwoordig my ervarings en dié van my leerders. My navorsing het gepoog om antwoorde op die onderstaande vrae te genereer naamlik:

- Hoe kan ek beroepsvoorligting (kennis en vaardighede) gebruik as 'n hulpmiddel om die lewensvaardighede van leerders van 'n arm landelike skool te verbeter?
- Hoe kan ek my praktyk in die klaskamer verbeter?

### **1.3 REFLEKTIEWE KLASKAMERPRAKTYK**

Reflektiewe praktyk is 'n onlosmaaklike deel van aksienavorsing (Taitz, 2004). In 'n poging om my huidige praktyk in die klaskamer te verbeter was dit nodig dat ek moes terugstaan en oor my huidige praktyk reflekteer.

Reflektiewe denke kan beskryf word as die aktiewe, aanhoudende en noukeurige oorweging van enige oortuigingstelsel of veronderstelde vorm van kennis in die lig van die grondigheid van dit waarop dit steun en die verdere slotsomme waartoe dit neig (Dewey, 1933; Jasper, 2003; Loughran, 1996). Reflektiewe onderrig kan weer beskryf word as 'n praktyk waartydens daar gedink word oor wat 'n mens in die klaskamer doen, waarom jy dit doen en of dit werk (Loughran, 1996; Somerville & Keeling, 2004). Dit is 'n proses van selfwaarneming en evaluering. Deur inligting te versamel oor wat in die klaskamer aangaan, en die betrokke inligting te analiseer en te evalueer, identifiseer en eksploreer ons ons eie praktyke en onderliggende standpunte. Dit kan dan lei tot veranderinge en verbetering in ons onderrig. Om 'n reflektiewe onderwyser te word, het te make met 'n wegbeweeg van 'n bemoeienis met onderrig- en onderwystegnieke en 'hoe-maak-'n-mens' vrae (Taggart & Wilson, 2005). Daar moet gevolglik beweeg word in die rigting van 'wat'- en 'waarom'-vrae wat onderrig- en onderwystegnieke en bestuurstegnieke as deel van die breër opvoedkundige oogmerke beskou.

Reflektiewe onderrig kan dus ook gesien word as 'n middel tot professionele ontwikkeling wat in ons klaskamer begin. Reflektiewe onderrig impliseer 'n meer stelselmatige proses van versameling, monitering en analisering van ons eie gedagtes en waarnemings, sowel as dié van ons leerders.

- as 'n les goed verloop het, kan ons dit beskryf en reflekteer oor waarom dit suksesvol was;

- as leerders sekere konstrunkte nie verstaan het nie, moet ons reflekteer oor wat ons gedoen het en waarom dit miskien onduidelik was; en
- as leerders onordelik is, moet ons reflekteer oor wat hulle gedoen het, wanneer en waarom.

Refleksie kan die vorm aanneem van 'n dagboek wat gehou word (Loughran, 1996; Somerville & Keeling, 2004), portuurwaarneming, 'n video-opname van lesse of leerder-terugvoering (Taggart & Wilson, 2005). Nadat inligting verkry is oor wat in die klas gebeur, moet 'n mens dink aan die patrone wat jy in jou onderrig waarneem, met kollegas praat sodat nuwe of ander perspektiewe ingewin kan word, die nodige navorsing doen deur oor die perspektiewe wat deskundiges huldig te lees, of deur vrae aan klustergroepe of plaaslike onderwysforums te stel om idees van ander onderwysers te verkry (Loughran, 1996).

Reflektiewe onderrig is 'n sikliese proses want sodra 'n mens die veranderinge begin implementeer, dan begin die reflektiewe en evalueringsiklus weer van voor af.

#### **1.4 AGTERGROND TOT DIE STUDIE**

Ek is gebore in Suid-Afrika, in die Wes-Kaap, in 'n dorp genaamd Ceres. My buurt het as die Rooikamp bekendgestaan. Die omgewing waarin ek groot geword het, kan as 'n lae sosio-ekonomiese omgewing geklassifiseer word.

Ek het 'n nuuskierige karakter wat my motiveer om dieper in situasies te kyk, ondersoek in te stel na die oorsake van gebeure en na moontlike oplossings te soek. Hierdie eienskappe is van die faktore wat my by 'n navorsingskursus van hierdie aard betrokke laat raak het (Hui & Grossman, 2011). My benadering tot my studies op skool en tersiër was nog altyd om te volhard en om op die positiewe te fokus. My studies was vanaf my primêre skooljare vir my 'n saak van erns omdat ek deur die voorbeelde van my broers en susters, wat verder gaan studeer het, gesien het dat 'n mens se studies vir jou 'n lewensvatbare toekoms kan skep. Op laerskool het ek agtergekom dat ek dit baie in die houtwerkklas en kunslokaal geniet. Ek sou dus op daardie stadium geklassifiseer kon word as iemand wat beter sou aard in 'n vaardighedsrigting. Ek het egter, as gevolg van eksterne druk- en trekfaktore, 'n keuse

gemaak om 'n meer akademiese rigting te volg. Intellektuele vaardighede het in my omgewing baie swaarder geweeg as tegniese vaardighede.

In my laerskool en vroeë hoërskooljare het my studiemetode daaruit bestaan om alles in my boeke te memoriseer. Ek onthou dat ek nie juis baie daarvan gehou het om voor te berei vir eksamens nie en dit het vir my 'n bron van kommer geword (Charles & Mertler, 2002). Ek het later in my hoërskooljare begin om hierdie probleem die hoof te bied deur navorsing te doen oor studiemetodes. Daar was nie juis veel bruikbare inligting in die biblioteek nie. Ek het egter in 'n tydskrif 'n advertensie gesien oor 'n handleiding wat die leser kon help om sy of haar studietegniek te verbeter. Hierdie boek het my benadering tot leer heeltemal verander. Dit het my studietegniek verander in 'n analitiese proses waartydens ek in elke paragraaf wat gestudeer moes word, na kernfeite gesoek het en die paragraaf dan met behulp van daardie kernfeite in my eie woorde omskryf het. In wese was dit, sonder dat ek daarvan bewus was, my eerste kennismaking met aksienavorsing omdat sekere spore van aksienavorsing teenwoordig was in my navorsingsproses. Ek onthou dat ek in matriek my hele Geografie-inhoud kon herroep deur die min of meer vyf-en-twintig woorde wat ek uit kernwoorde en idees gebou het, te onthou. Alhoewel ek nou 'n meer bruikbare en produktiewe studiemetode ontdek het, was die hele proses nog steeds 'n uitdaging en uitputtend.

Om die onderwys te betree, was nie my eerste keuse nie. Op skool was dit my droom om eendag 'n natuurbewaarder te wees. Ek het van my kinderjare af 'n besondere liefde vir die natuur gehad. Die natuur was en is nog steeds vir my 'n betowerende en misterieuse omgewing. Dit is vir my 'n vergestaltung van God en om binne die prag daarvan te wees, is om die sy Wese te ervaar. My inspirasie vir die onderwysrigting het egter gekom uit die negatiewe en positiewe ervarings wat ek met my onderwysers gehad het.

Nadat ek matriek voltooi het, het ek in 1990 my eerste jaar van onderwysstudies by Wesley Onderwyskollege in Soutrivier begin. Ek het my studies die daaropvolgende jaar by die Bellville Onderwyskollege in Kuilsrivier voortgesit en in 1994 my vierde jaar daar voltooi. Ek het in 2004 'n Verdere Diploma in Onderwysbestuur by die Universiteit van Pretoria voltooi



en in 2009 het ek my BEd-Honneursgraad in Kurrikulumstudies aan die Universiteit Stellenbosch voltooi.

### **1.5 HISTORIESE OORSIG EN KONTEKSTUALISERING VAN DIE SKOOL WAAR DIE NAVORSING GEDOEN IS**

Die skool waar die navorsing gedoen is, is in 'n landelike omgewing geleë. Die skool het sy ontstaan te danke aan die groot afstande tussen Saron en ander omliggende dorpe. Leerders is hoofsaaklik van omliggende plase afkomstig. Ouers is meestal as arbeiders op plase en in fabriek werksaam. Die leerders is almal Afrikaanssprekend. Dit is 'n voorheen benadeelde gemeenskap wat nie juis sosio-ekonomiese verandering beleef het ná die verandering van die ou regering na die huidige nie. Die sosiaal-ekonomiese omstandighede van die gemeenskap is dus nog steeds haglik. Hierdie omstandighede vind weerklank in die skool se omstandighede en veral wat betref hulpbronne ter ondersteuning van leer. Die skool vind dit oor die algemeen moeilik om die ondersteuning van sowel die ouer-gemeenskap as sakeondernemings te kry.

Die landelike agtergrond waarteen die skool funksioneer word gekenmerk deur die onderstaande:

- armoede;
- ondervoeding;
- sosio-ekonomiese probleme soos misdaad, alkoholisme, dwelmmisbruik, gesinsverbrekking;
- swak ouerbetrokkenheid by die skool;
- onbetrokkenheid en apatiese houdings van ouers met betrekking tot hul kinders;
- isolasie as gevolg van die groot afstande tussen dorpe;
- lae geletterdheidsvlakke van ouers;
- minimale ondersteuning van leerders deur hul ouers as gevolg van lae geletterdheidsvlakke van ouers;
- onvermoë van ouers om hul kinders finansieel en intellektueel by te staan; en
- die voorkoms van fetale alkoholsindroom (FAS) by sekere leerders.

Die toestande wat met die landelike omgewing geassosieer word, het direkte implikasies vir die hulpbronne van die skool en die prestasies van leerders (Plaatjies, 2007). Leerders wat aan sekere van of al die bostaande probleme blootgestel word het in sekere gevalle die neiging om konsentrasieprobleme en gevolglik ly hul vordering daaronder (UNESCO, 2004). Hierdie potensiële hindernisse wat direk deur die skool se geografiese ligging veroorsaak word (Sao, 2008) vereis innoverende benaderings tot klaspraktyk indien enige vordering met die leerders gemaak wil word.

## **1.6 MOTIVERING VIR HIERDIE NAVORSING**

Ek is daarvan oortuig dat effektiewe beroepsvoorligting leerders sal help om meer ingeligte besluite met betrekking tot beroepskeuse te neem. Die keuse van 'n beroep is 'n belangrike besluit in elke individu se lewe en het 'n impak op baie, indien nie alle nie, fasette van 'n mens se lewe (Kidd, 2006). Dit is dus van kardinale belang dat leerders die regte leiding ontvang met betrekking tot hierdie kwessie.

Ek is sedert die infasering van Lewensoriëntering (LO) in die skoolprogram betrokke by hierdie leerarea en het alle moontlike professionele ontwikkelingsgeleenthede wat die Wes-Kaapse Departement van Onderwys (WKOD) in hierdie vakgebied aangebied het bygewoon. Alhoewel beroepsvoorligting deel van die kurrikulum is, skiet die opleiding, wat deur die departement verskaf word, in hierdie verband, ver te kort. As gevolg van hierdie onvoldoende opleiding het onderwysers nie die nodige kapasiteit om beroepsvoorligting as 'n uitkoms in LO effektief te fasiliteer nie. Omdat beroepsvoorligting sentraal tot die leerder se gebalanseerde loopbaanontwikkeling staan, besef ek die noodigheid daarvan om selfrefleksie te doen oor my eie kapasiteit as onderwyser van hierdie vak.

Die grondslag vir hierdie studie is verder gelê deur my ervaring met matrikulante en eks-matrikulante wat:

- totaal verward voorkom oor hul toekoms; en
- soos getraumatiseerdes op die skielike realiteite van die lewe reageer.

Uit hierdie ervarings ontstaan daar vir my onderstaande vrae:

- Voel gematrikuleerdes bemagtig genoeg om hul plek in die arbeidswêreld na te streef?

- Is onderwysers genoegsaam bemagtig om beroepsvoorligting effektief te fasiliteer? Leerders behoort deur hul interaksies met mekaar en hul onderwyser bemagtig te voel en in staat te wees om hul toekoms met die nodige gesag na te streef (Gore, 1989).

Dalzell (2005) wat graad 9's se spesifieke behoeftes van die vak Lewensoriëntering ondersoek het, voer aan dat Lewensoriëntering slegs 'n suksesvolle bydrae in leerders se lewens kan maak wanneer dit aan behoeftes soos leerders dit identifiseer, aandag skenk. Dalzell voer verder aan dat die kurrikulum nie sensitief genoeg is vir leerders se behoeftes nie. Die behoeftes wat deelnemers aan die studie aangedui het, kon in drie groepe ingedeel word, naamlik toekomsgeoriënteerde vaardighede, selfbemagtigingsvaardighede en persoonlike gesondheidsvaardighede. Slegs deur effektiewe klaskamerpraktyk sal daar aan die behoeftes van leerders aandag gegee kan word. Wat presies effektiewe klaskamerpraktyk behels, sal in hierdie mini-tesis as 'n kardinale fokuspunt met die nodige detail ondersoek word.

Literatuur met betrekking tot beroepsvoorligting is van 'n bewese aard (Otto, 2000; Savickas, 2005) en juis daarom is dit van kardinale belang dat daar oor die stremmende faktore wat die potensiaal van hierdie vakgebied in klasverband ondermyn, gereflekteer sal word.

My motivering word verder versterk deurdat ek behoeftige leerders sien ly onder onsensitiewe onderrigpraktyke en swak tot geen samewerking/ondersteuning van ouers. Ek glo dat wat ek in die onderwys doen, moet help om ons gemeenskap op 'n positiewe wyse te verander. Die doel van my tesis is om die leerproses en die agtergrond waarteen dit plaasvind, te beskryf en daaroor te reflekteer. Ek sal my kritiese punte voorlê met 'n nougesette analise van my keuses soos wat ek deur my reeks lesse vorder.

As onderwyser verantwoordelik vir Lewensoriëntering sien ek beroepsvoorligting as 'n waardevolle hulpmiddel in die onderwys.

## 1.7 PROBLEEMSTELLING EN AFBAKENING VAN DIE STUDIE

Daar is baie navorsing op die gebied van beroepsvoorligting wat die belangrikheid van die vakgebied beklemtoon (Savickas, 2005; Otto, 2000; Super, 1983). Die meeste begrippe en fasette ten opsigte van hierdie vakgebied is reeds deur middel van navorsing uitgeklaar. Daar bestaan verskeie ontwikkelings-en persoonlikheidsbenaderings en ook teorieë met betrekking tot loopbane wat die vakgebied ten opsigte van navorsing 'n bewese vakgebied maak (Vyver, 2006; Kidd, 2003; Super, 1983). Die belangrikheid van 'n beroep en die uitoefening van 'n beroepskeuse word deur hierdie navorsers bespreek en hulle dui aan waarom dit noodsaaklik is dat leerders ingelig moet wees om hierdie belangrike besluit te kan neem.

Vyver (2006) verwys in haar navorsing na studies wat vóór die totstandkoming van die demokratiese Suid-Afrika gedoen is wat aandui dat bruin Suid-Afrikaanse leerders meer probleme met beroepskeuses ervaar as hul wit eweknieë. Sy voer ook aan dat leerders wat beperkte blootstelling aan die beroepswêreld het, min toegang tot loopbaanopvoedingsdienste het, geen kennis van tersiêre instansies het nie en 'n min sosiale kontakte het, spesifieke uitdagings aan loopbaanopvoeding rig.

Op die oog af lyk dit asof die vakgebied al die toerusting het om die samelewing, en dan spesifiek die jeug, toegerus in 'n bepaalde beroepsveld te stuur wat by die betrokke persoon se karakter pas. Hierdie beroepsveld word natuurlik gekies nadat alle moontlike invloede met betrekking tot beroepe in ag geneem is (Savickas, 2005; Super, 1983). In die Suid-Afrikaanse konteks heers daar egter foutiewe aannames met betrekking tot hierdie vakgebied omdat hierdie aanvanklike aanname steeds heers te midde van 'n stygende werkloosheidsyfer onder jong volwassenes (Fengu, 2011; Lehlohlala, 2010). Matrikulante wat elke jaar afstudeer en nie verder gaan studeer nie, word net eenvoudig deel van hierdie werkloosheidstatistiek. Werkloosheid is besig om veral onder die voorheen benadeelde bevolking met spesifieke verwysing na die landelike bevolking (Fengu, 2011; Lehlohlala, 2010; Vyver, 2006), 'n soort kultuur te word.

Indien daar voortgegaan sou word met hierdie blinde aannames sal die huidige status quo nie verander nie en sal die situasie selfs verder agteruitgaan. Op hierdie blinde weg sal die groot vraag, naamlik waarom hierdie verskynsels (verwardheid of wanhopigheid oor die wêreld van werk, geen ambisie om te gaan werk of vir verdere studie nie, die persoon se onvermoë aan vaardighede om hom/haarself te help) steeds voorkom te midde van al hierdie navorsing, nooit beantwoord word nie. Dit noop my om te reflekteer oor my huidige praktyk om sodoende die leemtes in my benadering tot beroepsvoorligting te identifiseer en na meer effektiewe praktyke te soek.

Die doel van hierdie studie was om kwalitatiewe ondersoek te doen na die persepsies van die huidige graad-11 leerders met betrekking tot die beroepswêreld wat hulle binnekort sal betree. Die ondersoek is by 'n sekondêre skool wat in 'n arm, landelike omgewing geleë is, gedoen.

Die navorsing het 'n reflektiewe vorm van 'n aksienavorsingsprojek in 'n Lewensoriëntering-klaskamer aangeneem. Die uiteindelijke produk verteenwoordig my ervarings en dié van my leerders. My navorsing het gepoog om antwoorde op die onderstaande vrae te genereer:

- Hoe kan ek beroepsvoorligting (kennis en vaardighede) gebruik as 'n hulpmiddel om die lewensvaardighede van leerders van 'n arm landelike skool te verbeter?
- Hoe kan ek my praktyk in die klaskamer verbeter?

## **1.8 DIE TEORETIESE RAAMWERK VIR HIERDIE STUDIE**

Die teoretiese basis vir hierdie studie het verband gehou met aspekte wat direk en indirek aan my navorsingsonderwerp gekoppel kon word. Die onderwerp van hierdie aksienavorsingsprojek was om my klaskamerpraktyk in beroepsvoorligting by 'n landelike VOO-skool te verbeter. Om meer duidelikheid oor die aard en rol van klaskamerpraktyk te kry, was dus die gepaste vertrekpunt vir hierdie afdeling. In my teoretiese bespreking sal ek verskillende benaderings tot klaskamerpraktyk uitlig en dan deur middel van die uitkomstes en die beginsels waarop die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R-12 (Januarie 2012) gebaseer is, 'n klaskamerpraktyk identifiseer waarna die meeste geneig word. Die metodiek van hierdie klaskamerpraktyk sal dan ook met die nodige diepte bespreek word.

Beroepsvoorligting is 'n onderafdeling van Lewensoriëntering en dit is daarom noodsaaklik dat daar meer duidelikheid verkry word oor wat hierdie twee onderwerpe behels. Die deelnemers aan hierdie navorsingsprojek het uit graad 11 gekom, wat in die Verdere Onderwys- en Opleidingsband (VOO) val. Die huidige aard van beroepsvoorligting en Lewensoriëntering in graad 11 word dus word in die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (2012) gekontekstualiseer.

Die aard en uitdagings van 'n landelike skool was ook 'n fokuspunt sodat die potensiële kontekstuele hindernisse van die landelike skool blootgestel kon word. Die kultuur en sosio-ekonomiese omstandighede van die gemeenskap in ons landelike konteks beïnvloed die heersende kultuur van ons skole en dra in 'n groot mate daartoe by (Heystek et. al, 2008). Leerders se ingesteldhede teenoor hulle skoolwerk en 'n gebrek aan toegewydheid en ambisie vir verdere studie is maar enkele faktore wat tot die patroon van werkloosheid en armoede bydra.

Laastens fokus ek op kontemporêre literatuur met betrekking tot beroepsvoorligting sodat die teoretiese onderbou wat die vakgebied lei en substansie daaraan gee ook belig kan word. Ek poog om deur die studie van die verskillende onderwerpe, wat inherent aan my navorsingsonderwerp is, my huidige situasie beter te verstaan, met 'n kritiese oog na die teorie ten opsigte van hierdie onderwerpe te kyk en dan deur die prosesse van aksienavorsing na maniere te soek om my situasie te verbeter.

## **1.9 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**

Ek het in hierdie studie van aksienavorsing gebruik gemaak. In hoofstuk drie word meer inligting oor hierdie metodologie gegee. Hierdie metodologie was my keuse omdat dit op die onderstaande maniere my doel gedien het:

- eerstens het dit my die geleentheid gegee om in my eie opset navorsing te doen en ek kon dus kyk of dit werk; en
- tweedens het ek deur die prosesse van aksienavorsing (beplanning, optrede, waarneming en refleksie) my eie praktyk verbeter.

In my werkswyse het ek gestalte gegee aan McNiff (2002) se siening oor aksienavorsing, naamlik dat dit die navorser help om:

- ons huidige praktyk te hersien;
- 'n aspek te identifiseer wat ons wil verbeter;
- 'n pad vorentoe te visualiseer;
- dit uit te toets;
- 'n opname te maak van wat gebeur;
- ons plan aan te pas (te modifiseer) in die lig van ons bevindinge, en dan met die optrede voort te gaan;
- te monitor wat ons doen;
- die gemodifiseerde optrede te evalueer; en
- (voort te gaan) totdat ons tevrede is met die besondere aspek van ons werk.

Hierdie studie kan beskryf word as 'n empiriese studie, met primêre databronne en tekstuele data en minder formele maatreëls van struktuur en kontrole (Babbie & Mouton, 2001).

Navorsers in die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma stel belang in deelnemers se subjektiewe ervarings en leer meer van deelnemers deur met hulle in interaksie te tree (Terre Blanche, Kelly, & Durrheim, 2006). Ek het dus vanuit hierdie paradigma besluit om van 'n kwalitatiewe metodologie gebruik te maak. Hierdie besluit hou implikasies vir die seleksie van deelnemers, asook metodes van data-insameling en -analise in. Kwalitatiewe navorsing is minder gestel op *wat* gebeur en meer ingestel op *hoe* en *waarom* dit gebeur (Durrheim, 2006), dit is beskrywend en begrypend (*Verstehen*), eerder as verklarend van menslike gedrag (Babbie & Mouton, 2001).

### **1.9.1 Seleksie van deelnemers**

Die deelnemers aan hierdie studie is deur middel van steekproeftrekking geselekteer. Die voordeel van hierdie soort seleksie van deelnemers is dat spesifieke deelnemers volgens die teorieë waarin die navorsingstudie gesetel is, gekies word (Durrheim, 2006) ten einde ryk bronne van inligting, wat sentraal tot die doel van die studie is, te verskaf (Patton, 2002). In die kwalitatiewe navorsingsmetodologie word steekproewe gewoonlik tot klein groepe beperk aangesien die fokus op diepgaande ondersoeke eerder op as veralgemenings na die groter populasie berus (Durrheim, 2006).

### **1.9.2 Metode van data-insameling**

Volgens die kwalitatiewe metodologie is die navorser die primêre instrument van data-insameling en -analise (Terre Blanche et al., 2006). Om die betroubaarheid van die studie te verhoog, word daar van verskeie databronne gebruik gemaak (Patton, 2002), naamlik fokusgroepsonderhoude, vraelyste en refleksies van die navorser. Daar word ook van video-opnames, foto's, en joernaalinskrywings gebruik gemaak by die versameling van data. Data is met behulp van 'n reeks lesse versamel waartydens van die vier siklusse of spirale van aksienavorsing gebruik gemaak is, naamlik beplanning, optrede, waarneming en refleksie.

### **1.10 WAAROM EK AKSIENAVORSING GEKIES HET**

Dit is vir my belangrik dat ons optrede bevorder wat verandering kan inisieer om verbetering in onderrig en leer te weeg te bring (Elliot, 2007).

Hierdie metodologie was my keuse aangesien dit:

- eerstens aan my die geleentheid gegee het om in my eie opset navorsing te doen en te kyk of dit werk; en
- tweedens my eie praktyk deur die prosesse van aksienavorsing (beplanning, optrede, waarneming en refleksie) sou verbeter (McNiff, 2002).

Aksienavorsing maak van beskikbare en gerieflike subjekte en hulpbronne gebruik om 'n plan van aksie op te stel om bestaande en op hande synde probleme op te los (Hui & Grossman, 2011). Aksienavorsing is dus gefokus op die verbetering van die heersende omstandighede, en die deelnemers aan die situasie word deel van die oplossingsproses. Ek



het gehou van die idee dat leer in 'n sosiale verband sou plaasvind wat in my geval, my eie skool sou wees (Elliot, 2007; Hui & Grossman, 2011). Alle rolspelers in my navorsingstudie was medenavorsers, wat aan alle betrokke 'n gevoel van gelykheid in die verloop van die hele proses gegee het. Leer het plaasgevind deur die aktiewe bestudering van onself, as 'n groep mense, waar ons saam betrokke was by die bestudering van die fenomeen wat ons as groep beïnvloed (Herr & Anderson, 2005).

### **1.11 UITEENSETTING VAN DIE VERSKILLENDEN HOOFSTUKKE**

Die uiteensetting van die hoofstukke in hierdie tesis is soos volg:

Hoofstuk 1 bied 'n inleiding tot die navorsingstudie. Dit sluit in die agtergrond tot die studie, motivering vir die navorsing, probleemstelling en afbakening van die studie, die teoretiese raamwerk, die navorsingsontwerp en metodologie wat tydens die studie gebruik is en dan laastens hierdie uiteensetting van die onderskeie hoofstukke van die tesis.

Hoofstuk 2 verskaf 'n oorsig van die verwante literatuur met betrekking tot beroepsvoorligting en klaskamerpraktyk. Dit bespreek die verskillende benaderings en teorieë daar ten opsigte van beroepsvoorligting bestaan, en klaskamerpraktyk word met die nodige aandag aan detail bespreek. Onderwerpe inherent aan die titel van hierdie aksienavorsingstudie word bespreek.

Hoofstuk 3 gee 'n beskrywing van die navorsingsontwerp en metodologie. Die navorsingsontwerp wat die rasionaal vir 'n kwalitatiewe studie gebaseer op aksienavorsing verskaf, word beskryf. Die seleksie van deelnemers en die generering van data word bespreek.

Hoofstuk 4 begin met 'n verslag oor hoe deelnemende interaksie plaasgevind het. Een van die kwessies waaroor verslag gedoen word, het te make met die aard van my interaksie met die bestuur van die skool en die leerders tydens ons pogings om die probleme, wat reeds

geïdentifiseer was, op te los. Die waarde en rol van die gestruktureerde fokusgroep word bespreek. Die spirale van aksienavorsing en die feit dat daar optrede of veranderings of 'n transformerende element by die proses betrokke is, word ook onder die loep geneem. Daar word ook in hierdie hoofstuk met siklus 1 begin.

Hoofstuk 5 bestaan uit siklus 2. In hierdie hoofstuk word weer na die spiraal van aksienavorsing, naamlik beplanning, optrede, waarneming en refleksie gekyk met die doel om antwoorde op die onderstaande vrae te genereer:

- Hoe kan ek beroepsvoorligting (kennis en vaardighede) gebruik as 'n hulpmiddel om die lewensvaardighede van leerders van 'n arm landelike skool te verbeter?
- Hoe kan ek my praktyk in die klaskamer verbeter?

In Hoofstuk 6:

- Reflekteer ek oor die transformerende handeling wat in die klaskamer plaasgevind het;
- Ek bespreek ook die begrip liberalisme en die gepaardgaande idee van verandering;
- Ek bespreek hoe hierdie navorsing die landelike leerder geaffekteer het;
- Die onderwyser as transformerende intellektuele en onderwyser-navorsers word ook bespreek;
- Laastens bespreek ek ook aksienavorsing as 'n lewensvatbare opsie vir verandering.

Ek oorweeg ook die vraag waar ons aksienavorsingsproses eindig. Die waarde wat hierdie projek moontlik vir ander leerders en onderwysers kan hê, word ook bespreek.

## HOOFSTUK 2

### LITERATUUROORSIG

#### 2.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 het ek melding gemaak van die belangrikheid van refleksie deur die onderwyser en reflektering oor landelike skole om onderrig en leer te bevorder. Ek het die hoofstuk begin deur 'n historiese agtergrond te skets van die Suid-Afrikaanse onderwys- en kurrikulumscenario. Die rasionaal en basis vir 'n ondersoek in 'n landelike skool is uiteengesit en het ek ook redes verskaf vir my keuse van die aksienavorsingsparadigma. 'n Breedvoerige uiteensetting hiervan word in hoofstuk 3 gegee.

Die veranderinge aan die kurrikulum sedert 1994 was 'n poging om die skade te herstel wat oor dekades deur 'n outoritêre benadering tot die onderwys, wat min tot geen ruimte nie vir die ontwikkeling van kritiese denke gelaat het, aangerig is (Asmal, 1999; Esau, 2011). In Januarie 2010 het die Minister van Basiese Onderwys veranderinge aan die Nasionale Kurrikulumverklaring (2003) aangekondig wat vanaf 2010 geïmplementeer sou word en wat in 2012 in alle grade ten volle in werking sou wees. Die nuwe Nasionale Kurrikulumverklaring, waarna as die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (Januarie 2012) verwys word, is daarop gemik om die kurrikulum meer vaartbelyn te maak en om die uitdagings wat onderwysers, as gevolg van kurrikulum- en assesseringsbeleide ondervind, die hoof te bied (Curriculum News, 2010). Hierdie voortdurende veranderinge aan die kurrikulum oor die afgelope tien jaar verteenwoordig 'n stryd om algemene onderwys te verseker. Volgens Cuseo (1996) kan algemene onderwys verseker word deur nie net aan die struktuur van die kurrikulum vorm te gee nie, maar ook deur aan wat tussen leerders en onderwysers in die klaskamer gebeur, vorm te gee.

Hierdie hoofstuk is daarop gemik om klarigheid te verkry ten opsigte van aspekte wat aan die onderwerp van hierdie aksienavorsingstesis gekoppel kan word. Die literatuur met betrekking tot hierdie aspekte verskaf rigting en 'n teoretiese basis vir die

aksienavorsingsprojek. Daar is aspekte wat direk en indirek aan my navorsingsonderwerp gekoppel kan word. Aspekte wat direk met die navorsingsonderwerp geassosieer kan word:

- die aard en rol van klaskamerpraktyk;
- die struktuur van beroepsvoorligting;
- die rol van die Verdere Onderwys- en Opleidingsband (VOO); en
- die status quo van landelike skole.

Aspekte wat indirek geïmpliseer word en dus die teoretiese basis vir hierdie aksienavorsingsprojek verder substansieer word ook in detail bespreek. Hierdie aspekte sluit in:

- die struktuur wat die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (Januarie 2012) aan Lewensoriëntering en beroepsvoorligting verskaf;
- die aard en rol van Lewensoriëntering; en
- koöperatiewe leer as 'n verkose klaskamerpraktyk.

Die doel van hierdie projek was om my klaskamerpraktyk te verbeter. Die gepaste vertrekpunt vir hierdie afdeling is dus om meer duidelikheid ten opsigte van die aard en rol van klaskamerpraktyk te kry. In my bespreking lig ek verskillende benaderings tot klaskamerpraktyk uit deur middel van die uitkomstes en die beginsels waarop die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (Januarie 2012) gebaseer is en wat 'n klaskamerpraktyk waarna die meeste geneig word, identifiseer. Die metodiek van hierdie klaskamerpraktyk sal dan ook in detail bespreek word.

Beroepsvoorligting is 'n onderafdeling van Lewensoriëntering en dit is daarom noodsaaklik dat daar duidelikheid sal wees oor wat hierdie twee onderwerpe behels. Die deelnemers aan hierdie navorsingsprojek was in graad 11, wat in die Verdere Onderwys- en Opleidingsband (VOO) val. Die huidige aard van beroepsvoorligting en Lewensoriëntering in graad 11 word dus in die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (2012) gekontekstualiseer.

Die aard en uitdagings van 'n landelike skool is ook 'n fokuspunt sodat die kontekstuele hindernisse van die landelike skool aan die lig kan kom. Die kultuur en sosio-ekonomiese omstandighede van die landelike gemeenskap beïnvloed en dra, in 'n groot mate, by tot die

heersende kultuur van ons skool (Heystek et al., 2008). Die ingesteldhede van die leerders teenoor hulle skoolwerk en die gebrek aan toegewydheid en ambisie vir verdere studies is maar enkele faktore wat tot die patroon van werkloosheid en armoede bydra.

Laastens fokus ek ook op kontemporêre literatuur met betrekking tot beroepsvoorligting sodat die teoretiese onderbou wat die vakgebied lei en daaraan substansie gee ook aan die lig kan kom.

Ek poog om deur die bestudering van die verskillende onderwerpe, wat inherent aan my navorsingsonderwerp is, my huidige situasie beter te verstaan en met 'n kritiese oog na die teorie rakende hierdie onderwerpe te kyk en dan deur die prosesse van aksienavorsing na maniere te soek om my situasie te verbeter.

## **2.2 KLASKAMERPRAKTYK**

Klaskamerpraktyk verwys na die reëls en riglyne wat onderwysers volg met betrekking tot hoe om in die klaskamer te onderrig en te assesser (Ramoraka, 2006). Onderwysers moet die huidige onderwysbeleide met betrekking tot die implementering van die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (2012) volg. In hul klaskamerpraktyk moet onderwysers alle leerders help om te leer (Stoll, Fink & Earl, 2003). Die onderwyser se klaskamerpraktyk dra by tot die vorming van die soort leerder wat die Nasionale Kurrikulum (2012) in die vooruitsig stel; daarom word aan die onderstaande aspekte aandag geskenk (Ramoraka, 2006):

- die leerder se selfbegrip;
- die basiese beginsels van klaskamerbestuur en onderrigvaardighede; en
- die toepassing van 'n verskeidenheid onderrig- en leervaardighede.

Onderwysers moet van leerdergesentreerde benaderings in hul klaskamerpraktyk gebruik maak sodat leerders bemagtig kan word met vaardighede om inligting self te soek en te ontdek (Killen, 1996).

Daar bestaan verskeie benaderings tot klaskamerpraktyk. Volgens O'Brien (2001) het leerders verskillende bekwaamhede en is daar geen enkele strategie wat deurentyd vir alle leerders gepas sal wees nie. In my bespreking van sekere klaskamerpraktyke insinueer ek

nie dat ander klaskamerpraktyke nie van waarde is nie. Die fokus word slegs op hierdie klaskamerpraktyke geplaas omdat die betrokke praktyke meer relevant is tot die uitkomstes wat in die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (2012) bereik moet word. Voorbeelde van ander klaskamerpraktyke is die onderstaande:

- eksperimentele leer impliseer dat leerders aangemoedig word om op hul eie in konstruktiewe denke te leer;
- navraag/ondersoek kom voor wanneer leerders inligting versamel, dit analiseer en bestudeer;
- direkte onderrig vind plaas wanneer onderrig gegee word voordat ander strategieë gebruik word;
- deduktiewe leer vorder vanaf 'n algemene reël/wet na 'n besondere kwessie;
- induktiewe leer word gebruik in lesse waar leerders self ontdekkings kan maak; en
- probleemoplossing kom voor waar bestaande kennis op 'n nuwe of onbekende situasie van toepassing gemaak word om so nuwe kennis te genereer.

Die keuse van klaskamerpraktyk moet op die verkose uitkomstes wat deur die leerders bereik moet word, gebaseer word (Ramoraka, 2006). Die beginsels en uitkomstes van die Nasionale Kurrikulumverklaring (2012) gee 'n duidelike aanduiding van watter klaskamerpraktyk die geskikste sou wees by die verwesenliking van die betrokke uitkomstes wat in die Nasionale Kurrikulumverklaring voorgeskryf word (2012).

In die volgende afdeling word na die beginsels en waardes waarop die Nasionale Kurrikulumverklaring (2012) geskoei is en die mate waartoe dit aan beroepsvoorligting substansie gee en aan klaskamerpraktyk rigting gee, gekyk. Vir hierdie doeleindes is dit nodig om die aard en omvang van Lewensoriëntering 'n fokuspunt te maak.

### **2.3 OP SOEK NA DIE GEPASTE KLASKAMERPRAKTYK**

Ek het vroeër in hierdie hoofstuk melding gemaak dat onderwysers die beleid van die Nasionale Onderwysdepartement moet volg (Ramoraka, 2006). Die reëls en riglyne soos in die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (2012) uiteengesit, moet dus noukeurig toegepas word. Ek het ook Cuseo (1996) se siening oor algemene onderwys benadruk, naamlik dat algemene onderwys verseker word deur nie net aan die struktuur van die

kurrikulum vorm te gee nie, maar ook aan dit wat tussen leerders en onderwysers in die klaskamer gebeur, vorm te gee. In 'n poging om die Nasionale Kurrikulumverklaring (2012) met 'n meer gepaste klaskamerpraktyk te korreleer gaan ek kyk na:

- die implikasies wat die waardes en beginsels van die Nasionale Kurrikulumverklaring (2012) vir klaskamerpraktyk inhou;
- die mate waartoe die Nasionale Kurrikulumverklaring (2012) aan beroepsvoorligting substansie gee en aan klaskamerpraktyk rigting gee; en
- die aard en omvang van Lewensoriëntering.

### **2.3.1 DIE WAARDES EN BEGINSELS VAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING GRADE R–12 (2012)**

Die nuwe sosiale modellering wat van hoër onderwys verwag word, is gesmee en gevorm deur 'n diskoers van uitnemendheid (Light, Cox, & Calkins, 2009; Readings, 1996). Hierdie diskoers wat vanaf die nywerheid ingevoer is, fokus op die lewering van uitnemendheid en uitnemende prestasie, en veronderstel 'n nuwe manier van dink en praat oor hoër onderwys. Hierdie modellering van uitnemendheid vind weerklank in die beginsels van die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) (2012) en die soort leerder wat die NKV in die vooruitsig stel.

Die nuwe Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV), ook bekend as “CAPS” (Curriculum and Assessment Policy Statement) strewe daarna dat leerders kennis en vaardighede aanleer en toepas op maniere wat vir hul eie lewens betekenisvol is. Volgens hierdie nuwe dokument word die Nasionale Kurrikulumverklaring (2012) op die onderstaande beginsels gebaseer:

- sosiale transformasie: strewe daarna om die opvoedkundige wanbalanse van die verlede die hoof te bied, en dat gelyke opvoedkundige geleenthede vir alle afdelings van die samelewing voorsien word;
- aktiewe en kritiese leer: moedig 'n aktiewe en kritiese benadering tot leer aan eerder as meganiese herhaling en onkritiese leer en onderrig van gegewe waarhede;
- progressie: die inhoud en agtergrond van elke graad demonstreer progressie vanaf eenvoudig na kompleks;

- menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid: om die beginsels en praktyke van sosiale en omgewingsgeregtigheid en menseregte in te boesem, soos gedefinieer word in die Grondwet van Suid-Afrika. Die Nasionale Kurrikulumverklaring vir grade R–12 is sensitief ten opsigte van kwessies van diversiteit soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdheid en ander faktore;
- waarde word geheg aan inheemse kennisstelsels: gee erkenning aan die ryk geskiedenis en erfenis van hierdie land as belangrike bydraes tot die kweek van die waardes wat in die Grondwet vervat word; en
- geloofwaardigheid, gehalte en effektiwiteit: om onderrig te voorsien wat ten opsigte van gehalte met dié van ander lande vergelykbaar is.

Die Nasionale Kurrikulumverklaring strewende daarna om leerders te lewer wat in staat is om:

- probleme te kan identifiseer en op te los en besluite te neem deur van kritiese en kreatiewe denke gebruik te maak;
- effektief individueel en saam met ander as deel van groepe te kan werk;
- hulself en hul aktiwiteite effektief en verantwoordelik te kan organiseer en bestuur;
- inligting te kan versamel, analiseer, organiseer en krities te kan evalueer;
- effektief te kan kommunikeer deur van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende modusse gebruik te maak;
- wetenskap en tegnologie effektief te gebruik en krities sy/haar verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te demonstreer;
- 'n begrip van die wêreld as 'n stel verwante stelsels te demonstreer deur te erken dat probleemoplossingsverbande nie in isolasie bestaan nie.

Die kennis, vaardighede en waardes wat in bostaande beginsels waarop die Nasionale Kurrikulumverklaring gebaseer is, te bespeur is en die soort leerder wat in die vooruitsig gestel word, neig sterk na 'n koöperatiewe aanslag met betrekking tot klaskamerpraktyk (Bitzer, 2004). Koöperatiewe leer is 'n klaskamerpraktyk wat leerders motiveer om gedeelde uitkomstes na te streef en om ander-gesentreerd te wees eerder as individualisties of ego-sentries. Dit verteenwoordig ook 'n pedagogie vir demokrasie wat mag in die hande van mense (leerders) investeer, eerder as in outoriteitsfigure, en dit spoor ook die ontwikkeling



van burgerskapsvaardighede aan soos: dialoog, die huldiging van veelvoudige perspektiewe, kollektiewe beoordeling, en kollektiewe optrede oor kwessies van gedeelde belang (Cuseo, 1996).

Daar sal meer lig op die rol en plek van koöperatiewe leer gewerp word wanneer die onderskeie implikasies wat die Nasionale Kurrikulum vir klaskamerpraktyk inhou, bespreek word.

### **2.3.2 Omvang van beroepsvoorligting**

Beroepsvoorligting is 'n komponent van Lewensoriëntering in graad 11. Lewensoriëntering is een van die vakke wat deel uitmaak van die Verdere Onderwys- en Opleidingsband. Die raamwerk vir Lewensoriëntering word vervat in die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (Januarie 2012) wat die Nasionale Kurrikulumverklaring (2003), soos in die *Staatskoerant* nommer 25545 van 6 Oktober 2003 aangekondig, vervang.

Beroepsvoorligting verskyn in die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (Januarie 2012) onder die tema Loopbane en Loopbaankeuses, en word ook daar behandel. Die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (Januarie 2012) gee geen definisie van beroepsvoorligting of breedvoerige detail oor wat bedoel word met Loopbane en Loopbaankeuses nie. Die Nasionale Kurrikulumverklaring (2003) gee egter 'n beknopte uiteensetting oor die aard van Loopbane en Loopbaankeuses. Volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring (2003) beteken die aard van Lewensoriëntering, met spesifieke verwysing na Loopbane en Loopbaankeuses, in die Verdere Onderwys- en Opleidingsband dat leerders kritieke besluite oor hulle onderskeie loopbaanvelde en verdere studie moet neem. Om leerders te help om hierdie besluite te neem, word hulle aan studiemetodes en vaardighede met betrekking tot assesseringsprosesse, inligting oor hoërondewysinstellings en hoër onderwys blootgestel. Hulle word ook voorberei op die prosedures vir werksaansoeke en onderhoude. Selfkennis en kennis oor arbeidswetgewing, die beroepsmark, werksetiek, die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieraamwerk (SAKR), leerderskappe, Sektorale Onderwys- en Opleidingsowerhede, en werkloosheid is kritieke onderwerpe. Beginsels soos gelykheid en regstellende aksie kom ook aan bod.

Die onderstaande tabel wat uit die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (Januarie 2012) verkry is, gee 'n oorsig van die onderwerpe wat onder Loopbane en Loopbaankeuses tussen grade 10 en 12 gedek word:

**Oorsig van onderwerpe vir Loopbane en Loopbaankeuses vir grade 10 tot 12**

Graad 10	Graad 11	Graad 12
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vakke, loopbaanvelde en studiekeuses, besluitnemingsvaardighede.</li> <li>- Sosio-ekonomiese faktore.</li> <li>- Diversiteit van beroepe.</li> <li>- Geleenthede binne beroepsvelde.</li> <li>- Tendense en aanvraag in die beroepsmark.</li> <li>- Die noodsaaklikheid aan lewenslange leer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toelatingsvereistes tot hoër-onderwysinstellings.</li> <li>- Finansiële ondersteuningsopsies vir verdere studies.</li> <li>- Bevoegdhede, vermoëns en etiese kode wat vir 'n beroep benodig word.</li> <li>- Persoonlike verwagtinge in verhouding met betrokke werk of loopbaan.</li> <li>- Selfkennis in verhouding tot die eise van die wêreld van werk en sosio-ekonomiese toestande.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbintenis tot 'n besluit wat geneem is: kry toepaslike werk of studiegeleenthede in verskeie bronne.</li> <li>- Redes vir en die impak van werkloosheid en innoverende oplossings as teenvoeter vir werkloosheid.</li> <li>- Kernelemente van 'n werkskontrak.</li> <li>- Verfyning van portefeulje vir die lewe ná skool.</li> </ul>

### 2.3.3 Wat is Lewensoriëntering?

Volgens die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (Januarie 2012) is Lewensoriëntering 'n studie van die self in verhouding met ander en die samelewing. Dit behels vaardighede, kennis en waardes met betrekking tot die volgende aspekte: die self, die omgewing, verantwoordelike burgerskap, 'n gesonde en produktiewe lewe, sosiale betrokkenheid, rekreasie en fisiese aktiwiteit, loopbane en loopbaankeuses. Dit sluit in geleenthede om betrokke te raak by die ontwikkeling en beoefening van 'n verskeidenheid vaardighede om probleme op te los, om ingeligte besluite te neem en keuses te maak en om toepaslik op te tree en betekenisvol en suksesvol in 'n veranderende samelewing te lewe. Dit fokus nie net op kennis nie, maar beklemtoon ook die belangrikheid van die toepassing van vaardighede en waardes in

werklike lewensituasies, deelname aan fisiese aktiwiteite, gemeenskapsorganisasies en inisiatiewe.

Lewensoriëntering is een van die vier fundamentele vakke wat vereis word vir die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS), wat beteken dat dit 'n verpligte vak is vir leerders in grade 10, 11 en 12. Dit is 'n unieke vak omdat dit 'n holistiese benadering toepas tot die persoonlike, maatskaplike, intellektuele, emosionele, geestelike, motoriese en fisiese groei en ontwikkeling van die leerder. Dit moedig die ontwikkeling van 'n gebalanseerde en selfversekerde leerder wat tot 'n regverdige en demokratiese samelewing, 'n produktiewe ekonomie en 'n verbeterde lewensgehalte vir almal kan bydra (Departement van Onderwys, 2011).

Die vak bestaan uit die onderstaande ses onderwerpe in graad 10 tot 12:

- 1) die ontwikkeling van die self in die samelewing;
- 2) sosiale en omgewingsverantwoordelikheid;
- 3) demokrasie en menseregte;
- 4) loopbane en loopbaankeuses;
- 5) studievaardighede; en
- 6) liggaamlike oefening.

Die kwessies wat in elke onderwerp behandel word is verwant aan die kwessies wat in die ander vyf onderwerpe van die vak gedek word. Die ses onderwerpe van Lewensoriëntering funksioneer onafhanklik en word as ewe belangrik beskou as gevolg van die interafhanklike en holistiese aard van die vak (Departement van Onderwys, 2011). Die tyd wat aan elke onderwerp bestee word kan wissel en moet nie as 'n maatstaf vir die belangrikheid van elke onderwerp gebruik word nie. Die onderwerpe in Lewensoriëntering in grade 10 tot 12 is verwant aan dié van grade R tot 9. Beide Lewensoriënteringkurrikulums fokus op soortgelyke areas van vaardighede, kennis en waardes. Die inhoud wat in die laer grade onderrig word dien as grondslag vir die inhoud wat in die hoër grade onderrig word.

Lewensoriëntering het ten doel om:

- 1) leerders te lei en voor te berei om gepas te reageer op die lewe se verantwoordelikhede en geleenthede;
- 2) leerders toe te rus om optimaal op 'n persoonlike, sielkundige, kognitiewe, motoriese, fisiese, morele, spirituele, kulturele en sosio-ekonomiese vlak met mekaar saam te werk;
- 3) leerders te lei om ingeligte en verantwoordelike besluite te neem oor hul eie gesondheid en welsyn, en dié van ander;
- 4) leerders aan hulle grondwetlike regte en verantwoordelikhede, aan die regte van ander en aan kwessies van diversiteit bloot te stel;
- 5) leerders met kennis, vaardighede en waardes toe te rus om ingeligte besluite oor vakkeuses, loopbane, addisionele en hoërondwysgeleenthede en die wêreld van werk te neem;
- 6) leerders aan 'n verskeidenheid studiemetodes en vaardighede met betrekking tot assesseringsprosesse bloot te stel; en
- 7) leerders aan die begrip van die waarde van gereelde deelname aan fisiese aktiwiteite bloot te stel.

#### **2.3.4 Implikasies van die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (2012) vir klaskamerpraktyk in Lewensoriëntering**

Die implikasies wat die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (Januarie 2012) vir klaskamerpraktyk inhou is dat daar wegbeweeg word van die tradisionele “talk and chalk”-onderrigmetode in hoër onderwys na 'n rigting waar leer aktiewe plaasvind (Barr & Tagg, 1995; Bitzer, 2004).

'n Faktor wat onderwysers in hoër onderwys verplig om koöperatiewe leer as 'n lewensvatbare benadering te oorweeg, is die vereistes wat deur die leeruitkomst geïmpliseer word. Hierdie uitkomstes soos gepromoveer deur die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk, moet kontekstueel gedemonstreer word deur leerders in alle hoër onderwysprogramme (Bitzer, 2004). Die uitkomstes word kortliks uiteengesit hieronder. Leerders moet in alle leerprogramme kontekstueel in staat wees om die onderstaande bekwaamhede te demonstreer:

- effektief kan kommunikeer deur van visuele, wiskundige en/of taalvaardighede in die vorm van mondelinge of geskrewe aanbieding gebruik te maak;
- probleme kan identifiseer en oplos deur van kreatiewe en kritiese denke gebruik te maak;
- hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en effektief kan organiseer en bestuur;
- doeltreffend met ander in 'n span, groep, organisasie en gemeenskap kan saamwerk;
- inligting kan versamel, analiseer, organiseer en krities evalueer;
- wetenskap en tegnologie effektief en krities kan gebruik, en verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander kan demonstreer; en
- begryp dat die wêreld 'n stel verwante stelsels is waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie (Departement van Onderwys, 2011; Bitzer, 2004; SAKO 1997).

Ten minste vier van hierdie uitkomstes (kommunikasie, samewerking met ander, selfbestuur en probleemoplossing) het 'n direkte of indirekte invloed op koöperatiewe leer as 'n fasiliteringstrategie in hoër onderwys.

Leerders gee sin en betekenis aan nuwe kennis of ervarings wat afgelei word uit 'n verskeidenheid leergeleenthede deurdat hulle verhoudings tussen nuwe kennis en bestaande konstruksie genereer (Bitzer, 2004; Schul, 2011). Die aanvaarding dat leer uit die aktiewe konstruksie van betekenis bestaan, vorm die basis van die sosiale konstruktivistiese siening (Bennett & Dunne 1992; Tsay & Brady, 2010).

Konstruktivistiese teoretici stem oor die algemeen saam dat 'n sosiale leeromgewing waar die leerder met ander leerders in interaksie is, bevorderlik is vir leer. Studies deur Vygotsky (1986) beklemtoon dat leer 'n sosiale aktiwiteit is. Vygotsky voer verder aan dat leer 'n verskeidenheid interne ontwikkelingsprosesse wakker maak wat slegs in werking kan tree wanneer 'n persoon met mense in sy omgewing in interaksie is en met sy portuurgroep saamwerk (Bennett & Dunne 1992; Siltala, 2010). Volgens Vygotsky (1986) word die leerpotensiaal deur interaksie met andere wat meer ingelig is, gerealiseer. Een van Vygotsky se belangrikste bydraes tot die begrip van die leerfenomeen is sy opvatting van die sone van proksimale ontwikkeling. Hierdie sone dui die verskil aan tussen wat die leerder op sy of

haar eie kan bereik sonder ondersteuning en wat dieselfde leerder kan bereik met die ondersteuning van ander wat meer ingelig is. Vygotsky (1986) stel dit so: “What a learner can do today in cooperation, tomorrow he will be able to do on his own”

Die sosiale konstruktivistiese leerteorieë vorm die basis van koöperatiewe leer, maar Bitzer (2001) toon aan dat elemente van koöperatiewe leer met tipiese Afrika- en Suid-Afrikaanse sosio-opvoedkundige denke geassosieer kan word. Dit sluit in die opvatting van Ubuntu en opvattinge onderliggend aan die sogenaamde Afrika Renaissance.

Die doel met paragraaf 2.3 en die gepaardgaande onderafdelings was om aan te dui tot watter mate die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (2012) vorm gee aan die struktuur van die kurrikulum en klaskamerpraktyk. Ek het reeds genoem dat leerders verskillende bekwaamhede het en dat daar geen enkele strategie is wat deurlopend vir alle leerders gepas sal wees nie (O’Brien, 2000). Die konstruktivistiese onderbou van die Nasionale Kurrikulumverklaring (2012) is egter duidelik sigbaar in die beginsels waarop dit gegrond is en die uitkomstes wat deur die leerders bereik moet word. Die vereistes wat deur die leeruitkomstes geïmpliseer word en wat deur die leerders bereik moet word, verplig onderwysers om koöperatiewe leer as ’n lewensvatbare benadering te oorweeg (Bitzer, 2004).

Koöperatiewe leer is dus die verkose klaskamerpraktyk wat as hulpmiddel kan dien om die uitkomstes wat deur die leerders bereik moet word, te laat realiseer. In die volgende afdeling verskaf ek meer besonderhede oor die dinamiek wat betrokke is by koöperatiewe leer en presies wat hierdie klaskamerpraktyk behels.

## **2.4 WAT BEHELS KOÖPERATIEWE LEER?**

Koöperatiewe leer kan beskryf word as die gebruikmaking van leerdergroepe (gewoonlik kleiner groepe) om leerders te help om hul eie leer en dié van ander te maksimaliseer (Hergenhahn & Olson 1993; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Scheurell, 2010). Die implementering van koöperatiewe leer kan moontlike wesenlike wysiging ten opsigte van die wyse waarop onderwysers hul klaskamers organiseer en bestuur, vereis (Putnam, 2005).

### 2.4.1 Die ontwikkeling van effektiewe groepe

Die kern van koöperatiewe leer beklemtoon ten minste vyf elemente ter bevordering van die ontwikkeling van effektiewe koöperatiewe groepe. Hierdie strukturele elemente is: positiewe interafhanklikheid, individuele aanspreeklikheid, aangesig-tot-aangesig bevordering van interaksie, interpersoonlike vaardighede, kleingroepvaardighede en groepprosessering (Cuseo 1996; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Slavin 1991). Hieronder word meer besonderhede verskaf oor hierdie strukturele elemente wat deel uitmaak van die bevordering van effektiewe groepe:

- Positiewe interafhanklikheid: dié element is teenwoordig wanneer al die lede van 'n leergroep glo dat hulle mekaar nodig het om 'n leeruitkoms te bereik. Drie stappe word gewoonlik geassosieer met positiewe interafhanklikheid:
  - die gee van duidelike assesseerbare leeraktiwiteite;
  - die skep en kommunikeer van voorsienbare groeuitkomstes; en
  - die daarstelling/opstelling van addisionele positiewe onderlinge afhanklikhede.
- Individuele aanspreeklikheid sluit leerders se begrip dat hulle individuele bydraes essensieel is vir sukses van beide die groep en die individu.
- Persoonlike bevordering van interaksie: beteken dat leerders mekaar motiveer en saamwerk (van aangesig tot aangesig) om hul doelwitte te bereik. Bevordering van interaksie sluit die onderstaande in:
  - om mekaar van hulp te wees;
  - die deel van hulpbronne;
  - om aan mekaar terugvoering te gee;
  - om mekaar se idees uit te daag;
  - om harde werk aan te moedig; en
  - om entoesiasme te toon.
- Interpersoonlike vaardighede en kleingroepvaardighede: Daar is baie van hierdie vaardighede en dit varieer van basies tot baie kompleks. Hierdie vaardighede word progressief ontwikkel soos wat leerders aan verskeie koöperatiewe leertegnieke blootgestel word.
- Groepprosessering: om effektief te wees moet koöperatiewe leerders in staat wees om gedurende en ná dit gebeur het, oor groepaktiwiteite te reflekteer of om dié

aktiwiteite te prosesseer. Prosessering stel leerders in staat om die effektiewe handeling wat hulle gebruik het te herken, om voorstelle te maak om oneffektiewe handeling te verbeter en om doelwitte vir verdere koöperatiewe aktiwiteite te stel. Tyd moet gemaak word vir groepprosessering en vir leerders om oor beide hul akademiese en sosiale vaardighede wat tot leer bydra, te dink en te praat.

’n Voorvereiste vir die praktiese verbetering van hierdie elemente is dat leerkragte en leerders die dinamiek van koöperatiewe groepsfunksionering moet verstaan.

#### **2.4.2 Die dinamiek van koöperatiewe leer**

Die term ‘dinamiek’ word omskryf as ’n studie van interaktiewe kragte wat verandering of beweging in enige veld of stelsel teweegbring (Bitzer, 2001). Wanneer ‘dinamiek’ by koöperatiewe groepsdinamiek gebruik word, fokus dit op kragte binne en buite die koöperatiewe groep wat die groep se gedrag bepaal.

Leerders wat in koöperatiewe groepe werk, word aangespoor om dit wat hulle leer te bespreek en toe te pas. Tydens koöperatiewe aktiwiteite word die leerders self dikwels die onderwysers in die groep (Putnam, 2005). Hulle hoor ook meer verduidelikings en word aan ’n groter verskeidenheid strategieë vir probleemoplossing blootgestel (Johnson & Johnson, 1989; Putnam, 2005).

Vir ’n groep om effektief te funksioneer, is daar ’n aantal funksies (rolle) wat deur groeplede vervul moet word (Aldrich & Shimazoe, 2010; Bitzer, 2001). Sommige van hierdie funksies (rolle) is taakgeoriënteerd (strewe daarna om die gestelde doelwitte te bereik) terwyl ander onderhoudend van aard is (om te keer dat die groep in duie stort). Hierdie funksies word aan leierskap gekoppel. As ’n sekere groep lid nie in staat is om ’n sekere funksie te vertolk nie moet hy/sy ’n ander groeplid, wat beter daartoe in staat is, motiveer om daardie rol te vertolk. Die groep komplementeer mekaar op hierdie wyse terwyl verskillende groeplede ’n kans kry om op verskillende tye en volgens hulle vaardighede en kennis ’n leierskapsrol te vertolk. Hoe meer rolle groeplede in staat is om te kan vertolk, hoe groter is die bydrae wat hulle in die groep kan maak.



### 2.4.3 Leerderrolle en vaardighede in koöperatiewe groepe

Die suksesvolle voltooiing van 'n koöperatiewe leertaak hang af van groeplede wat sekere funksies kan vertolk. Wanneer 'n groeplid 'n sekere rol vertolk, sal die groep se terugvoering oor sy of haar optrede 'n betekenisvolle uitwerking op hom of haar hê. As die terugvoering positief is, sal die lid gemotiveerd voel om dieselfde rol weer te vertolk en omgekeerd. Groeprolle kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik groeptaakrolle en groepsonderhoudende rolle:

- Groeptaakrolle is taakgeoriënteerd en streef daarna om die gestelde doelwitte te bereik.
- Groepsonderhoudende rolle is onderhoudend van aard en streef daarna om te keer dat die groep in duie stort.

Groeprolle sluit die onderstaande in:

- Luisteraar: die luisteraar moet verseker dat almal sonder onderbrekings na die bydraes van ander in die groep luister. Die luisteraar maak seker dat die kern van die spreker se boodskap verstaan word. Om dit te verseker, maak hy/sy gebruik van parafrasing, opsommings en terugvoering.
- Vraagsteller: die vraagsteller dink gedurig aan vrae wat die bespreking in die rigting van die voorgestelde uitkomstes sal dryf.
- Reageerder: die reageerder som die verskillende sienings op en gee dit op so 'n wyse weer dat die beste reaksies van die groep verkry kan word.
- Uitkomsfasiliteerder: die uitkomsfasiliteerder verseker dat die groep op koers bly en dat daar 'n neiging in die rigting van die gestelde uitkomstes is.
- Tydhouer: die tydhouer hou tyd vir die hele aktiwiteit en vir individuele bydraes.
- Skrywer: die skrywer dien die lys van die groep se name en hulle groeprolle in. Hy/sy skryf ook die groep se idees neer.

Een koöperatiewe vaardigheid wat beklemtoon moet word, is die vaardigheid van kritiese prosesanalise. Groepe wat gereeld hul eie prosesse analiseer, behaal beter resultate. Prosesanalise impliseer dat elke koöperatiewe groep hul groepprosesse gereeld deur kritiese denke en refleksie analiseer om tekortkominge te identifiseer.

#### 2.4.4 Die rol van die fasiliteerder

Die fasiliteerder moet leerders ondersteun en lei om verantwoordelikheid te neem om die groep se doelwitte en leeruitkomstes te bereik. Die onderwyser is by alle fases van beplanning en die vordering van onderrig en leer betrokke en moet die nodige vaardighede aanleer om leerders te lei om die voorgestelde uitkomstes te bereik.

Vier funksies is belangrik vir die fasilitering van leer in koöperatiewe klein groepe, naamlik:

- strukturering van groepsaktiwiteite: fasiliteerder moet 'n atmosfeer skep wat groepsinteraksie bevorder;
- aankweek van positiewe interafhanklikheid in groepe: leerders moet nie net individuele verantwoordelikheid neem nie maar ook gedeelde verantwoordelikheid vir die leer van ander groepe;
- lewering van insette in koöperatiewe groepe: die fasiliteerder is meestal op die agtergrond maar moet insette lewer by groepe as die situasie dit vereis; en
- bestuur van terugvoering: nadat die groepe hul onderskeie leeraktiwiteite voltooi het, is dit belangrik dat die leerders 'n kans gegee word om terugvoering te gee oor die groep se vordering.

#### 2.4.5 Die werking van koöperatiewe leertegnieke

Die taak self sowel as die uitkomstes sal bepaal watter koöperatiewe leertegniek gepas sal wees:

- a) Dink-pas-en-deel-tegniek ('Think-pair-share'): Die fasiliteerder vra 'n vraag wat nie net deur bestudeerde kennis of een beste antwoord beantwoord kan word nie. Leerders kry 'n paar minute om met 'n reaksie vorendag te kom. In die tweede fase van die aktiwiteit word leerders gevra om hul onderskeie response op die vraag met 'n klasmaat te bespreek. In die derde fase nooi die onderwyser die leerders uit om hul response met die res van die klas te deel.
- b) Die rondetafel-tegniek: Hierdie tegniek is ideaal vir die hou van 'n dinkskrum, om hersiening te doen of die vir die inoefening van 'n vaardigheid. Groeplede skryf hul reaksies op 'n vraag op 'n bladsy neer wat dan van die een na die ander gesirkuleer word. Geen kommentaar word op 'n vorige persoon se reaksie gelever nie. Wanneer

die fasiliteerder sien dat die idees besig is om op te raak, vra hy of sy die groepe om al die reaksies te bespreek en met een beste reaksie na vore te kom.

- c) Die student-span-leertegniek (SSL): Die doel van hierdie tegniek is nie om iets saam te doen as 'n span nie, maar om iets as 'n span saam te leer.
- d) Die studentspanprestasië-afdelingstegniek (SSPA): Die fasiliteerder verdeel die klas in groepe van gemengde vorderingsvlakke.
- e) Die spanspeletoernooi-tegniek (SST): Die fasiliteerder verdeel die klas in groepe van gemengde vorderingsvlakke en hou dan weeklikse toernooie om vordering te toets.
- f) Spangeassisteerde individualisasie-tegniek: Die fasiliteerder verdeel die klas in groepe van gemengde vorderingsvlakke maar kombineer koöperatiewe leer met individuele leer.
- g) Legkaartgroepe-tegniek ('jigsaw'): Die leerders van verskillende groepe werk met leermateriaal wat in afdelings onderverdeel is. Groeplede wat dieselfde afdelings het, kom bymekaar. Hulle gaan later terug na hul groepe om terugvoering te gee en dan 'n geheelbeeld te vorm.
- h) Die inleidende fokus-besprekingstegniek: Ter voorbereiding vir die klaskamersessie word leerders gevra om 'n geskrewe aktiwiteit te voltooi. Al word hierdie aktiwiteit nie nagesien nie, word leerders se gedagtes georganiseer en neem hulle verantwoordelikheid vir die klas se vordering.
- i) Die vraag-en-antwoordpare-tegniek: Leerders sit in pare en vra vrae aan mekaar en beantwoord die vrae.
- j) Koöperatiewe studiegroep-tegniek: Leerders wat in groepe studeer, vaar beter as leerders wat alleen studeer. In groepe word meer vrae gevra wat lei tot groter duidelikheid oor die inhoud.

#### **2.4.6 Die rol van assessering in koöperatiewe leer**

Assessering in koöperatiewe leer dien as motivering vir die leerders. Leerders kry opbouende terugvoering oor hulle vordering. Die volgende vorme van assessering in koöperatiewe leer word geïdentifiseer: groep assessering, portuur assessering en self assessering.

#### **2.4.7 Die voordele van koöperatiewe leer**

Behalwe dat die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (Januarie 2012) neig tot koöperatiewe beginsels, is daar duidelike voordele verbonde aan die gebruik van koöperatiewe leer as 'n klaskamerpraktyk. Hierdie voordele is kortliks die onderstaande:

- die onderwyser word in staat gestel om beheer oor die leerders in die klas uit te oefen;
- die onderwyser rus die leerders toe met koöperatiewe groepvaardighede sodat leerders waardering vir verskillende individue en kulture in die Suid-Afrikaanse klaskamer wat verteenwoordig word, ontwikkel (Van der Horst & McDonald 2001).
- Deur koöperatiewe leer as onderrigstrategie te gebruik word die klaskamer 'n plek waar demokrasie uitgeleef word, waar leerders mekaar met hul ervarings en persepsies uit hul daaglikse lewens ontmoet en bemoeienis met mekaar het (Van der Horst & McDonald 2001).
- Positiewe interafhanklikheid word deur koöperatiewe leer bewerkstellig, want dit is hier waar die leerders die gevoel van sukses as 'n groep, wat elke groeplid insluit, nastrewe en ervaar (Spady 1998).

#### **2.4.8 Hoe kan die onderwyser koöperatiewe leer 'n suksesvolle onderrigstrategie maak?**

'n Moontlike antwoord lê in die rol wat die onderwyser in hierdie verband sal moet vervul. Daar word van die onderwyser verwag om die leeromgewing te beplan, te bestuur en te monitor sodat leerders suksesvol aan leer kan deelneem. Die onderwyser sal voorafgaande kan bewerkstellig deur die onderstaande aspekte toe te pas:

- groepe te vorm;
- die leeruitkomstes aan die leerders voor te hou;
- die leerders van die nodige leerbronne en toerusting te voorsien;
- ondersteuning te bied indien dit nodig sou wees;
- die leergebeure te monitor en aantekeninge te maak oor sake wat ná die groepsessie aandag sal moet geniet;
- leeruitkomste te assesser en leerders te help om mekaar te assesser en veral vas te stel hoe effektief hul in die groep met mekaar saamwerk, en

- die leerders te help om oor hul leer te reflekteer.

#### **2.4.9 Die verband tussen koöperatiewe leergroepe en die behoeftes van leerders**

Koöperatiewe leer bevredig die behoeftes van leerders deur middel van die verskillende aktiwiteite inherent in die praktyk. Navorsing oor teorieë van motivering verwys na 'n vyfstaphiërargie van behoeftes naamlik: fisio-sosiale behoeftes, veiligheidsbehoeftes, prestasie- en selfbeeldbehoeftes, en laastens die behoefte aan selfverwesenliking. Individue word gemotiveer deur die stel behoeftes wat op daardie stadium op 'n persoonlike vlak relevant of betekenisvol is en dié wat op daardie tydstip onbevredigend is (Maslow, 1970; Tsay & Brady, 2010). Wanneer 'n stel behoeftes bevredig word, word die behoeftes op die volgende hoër vlak meer relevant of betekenisvol en dien as 'n individuele motiveerder. Selfverwesenliking is een van die populêre doelstellings van beroepsvoorligting, en is kenmerkend van 'n sielkundige volmag vir loopbaansukses (Sackett, 1998).

Koöperatiewe leer dra by tot motiveringsvlakke van leerders en die verwesenliking van behoeftes (Abrami, 1995; Kose, Sahin, Ergu, & Gezer, 2010; Taitz, 2004). In klaskamers wat koöperatief gestruktureer is, leer leerders om hul klasmaats te waardeer, en gevoelens van 'ek behoort hier' en agting word bevorder deur beide die onderwyser en die ander leerders. Eerstens gebruik onderwysers strukture wat elke leerder se sin vir interafhanklikheid bevorder (daar kan byvoorbeeld in die groep unieke en essensiële rolle aan leerders toegeken word). Tweedens word aandag gegee aan spanbou en die klas as 'n geheel, interpersoonlike vaardigheidsopleiding en refleksie wat waardering vir en integrasie van die klasmaats bevorder. Derdens kan onderwysers groepe identifiseer en gedeelde uitkomstes en belangstellings nastreef. Saam met groepskohesie help dit ook met ontwikkelingsbehoeftes deurdat leerders aangespoor word om outonoom te wees van die onderwyser, om persoonlike risiko's te neem, en selfrigtend te wees.

#### **2.4.10 Hoe koöperatiewe leer tot onderrig in die inklusiewe klaskamer kan bydra**

'n Hindernis tot die sukses van leerders met spesiale behoeftes is dat onderwysers in die verlede verplig gevoel het om alle leerders volgens dieselfde benaderings te onderrig (Putnam, 2005) omdat:

- hulle dit moeilik vind om 'n verskeidenheid benaderings te gebruik; of
- hulle miskien nie gedurende hul tersiêre opleiding of gedurende indiensopleiding aan 'n verskeidenheid metodologieë blootgestel is nie.

Leerders met uiteenlopende opvoedkundige behoeftes sal moontlik tesame met die koöperatiewe leeraktiwiteite 'n sekere graad van geïndividualiseerde aandag benodig. Leerstrategieë (metodes wat leerders gebruik om te beplan, te begin, en leertake te voltooi) kan ook gebruik word om leerders by te staan in suksesvolle koöperatiewe leeraktiwiteite. Die leerstrategiemodel (Putnam, 2005) staan leerders met leergestremdhede by wanneer hulle aan koöperatiewe groepe deelneem. Die strategiekaart, wat die stappe vir leerstrategieë wat deur individuele leerders tydens koöperatiewe aktiwiteite gebruik kan word, uiteensit, is 'n goeie manier om leerders se aandag op die taak te fokus en die groep en die leerder daarin by te staan om selfmonitering gedurende die verloop van die les toe te pas (Goor, Schwenn, Eldridge, Mallein, & Stauffeur, 1996). Leerders moet geleer word hoe om 'n sekere leerstrategie te gebruik. Wanneer die leerder met die leergestremdheid bekend is met die prosedure, word die prosedure aan die res van die klas verduidelik. Wanneer al die leerders met die prosedure bekend is, word 'n koöperatiewe leeraktiwiteit gedoen waartydens alle leerders die nuwe prosedure beoefen.

Dit is belangrik om daarvan kennis te neem dat die sukses van koöperatiewe leer grootliks afhang van die gehalte van die aktiwiteit waaraan leerders gevra word om deel te neem. Oorspronklike koöperatiewe leeraktiwiteite spoor leerders aan om leernuutkomstes te demonstreer wat relevansie het en stel die leerder ook in staat om suksesvol te wees in sy of haar huidige en toekomstige omgewings (Putnam, 2005).

Die leerstyle van die individuele leerders moet in ag geneem word wanneer daar besluit word oor watter onderrigmetode die doeltreffendste sal wees. As een metode nie werk nie, moet 'n ander metode probeer word. Koöperatiewe leer is maar net een metode om te onderrig, maar dit is 'n metode wat nie genoegsaam deur onderwysers aangewend word nie, en sommige van dié wat dit wel gebruik, toon gebrek aan die teoretiese begrippe met betrekking tot koöperatiewe leer wat tot suksesvolle toepassing lei (Putnam, 2005).

Een van die uitkomstes van basiese onderwys is om leerders voor te berei vir hul rol as verantwoordelike burgers (Albert, 1996). Die klaskamer kan meer voorsien as net teorie; dit is 'n openbare plek waar burgerskap beoefen kan word (Albert, 1996; Morse, 1989). Die vele potensiële voordele van kooperatiewe leer word ongelukkig nie altyd in onderwysers se klaskamers verwesenlik nie as gevolg van swak of gedeeltelike implementering of die gebrekkige gebruikmaking van kooperatiewe leer (Joyce, 1992; Putnam, 2005). Die redes wat voorsien word vir die swak implementering kan gekoppel word aan 'n onvolledige begrip van kooperatiewe leer (Putnam, 2005).

## **2.5 DIE AARD EN UITDAGINGS VAN 'N LANDELIKE VOO-SKOOOL**

In hoofstuk 1 het ek 'n historiese oorsig van die skool waar ek my navorsing gedoen het, gegee. Ek het melding gemaak dat dit 'n hoërskool is wat strek vanaf graad 8 tot by graad 12. Die groep leerders wat deelnemers aan my aksienavorsingsprojek was, het uit die graad 11-groep gekom, wat deel uitmaak van Verdere Onderwys en Opleiding (VOO). Ek dink dit is, op hierdie stadium, nodig dat daar op die omstandighede waarbinne die leerders, onderwysers en die skool as 'n geheel moet funksioneer gefokus word, sodat die negatiewe kontekstuele aard van die leerders se skoolopset ook die nodige blootstelling kan geniet.

Ek gaan in my bespreking kyk na wat bedoel word met Verdere Onderwys en Opleiding en wat die minimum vereistes is vir toelating tot die Verdere Onderwys- en Opleidingsband. Ek gaan ook weereens kyk na die graad 11-leerder wat Nasionale Departement van Onderwys in die vooruitsig stel.

### **2.5.1 Waarna verwys die term 'verdere onderwys en opleiding'?**

Die benaming 'Verdere Onderwys en Opleiding' (VOO) verwys na daardie deel van die onderwysstelsel wat te make het met die behoeftes van jongmense wat nog nie werksaam is nie of nog nie besig is met tersiêre studie nie, en volwassenes. Volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (Januarie 2012) strek VOO vanaf graad 10 tot 12. Die minimum toegangsvereistes vir VOO is:

- 'n amptelike graad 9-rapport wat aandui dat 'n leerder aan die vereistes vir bevordering na graad 10 voldoen het; of

- 'n Algemene Onderrig en Opleidingsertifikaat vir Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding; of
- 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) vlak 1-sertifikaat wat twee tale vereis; of
- 'n Erkende gelykwaardige kwalifikasie verwerf op NKR vlak 1 wat ook twee tale vereis.

Volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (2012) stel die Departement van Onderwys 'n leerder in die Verdere Onderwys- en Opleidingsband in die vooruitsig wat sekere uitnemende vaardighede demonstreer wat sekere uitdagings aan hulpbronne van die skool en professionele ontwikkeling stel. Die leerder wat in die VOO-band in die vooruitsig gestel word (Bitzer, 2004; SAKO 1997), is in staat om:

- effektief te kommunikeer deur van visuele, wiskundige en/of taalvaardighede in die vorm van mondelinge of geskrewe aanbieding gebruik te maak;
- probleme te identifiseer en op te los deur van kreatiewe en kritiese denke gebruik te maak;
- hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en effektief te kan organiseer en bestuur;
- effektief met ander kan saamwerk in 'n span, groep, organisasie en gemeenskap;
- inligting te kan versamel, en dit krities kan analiseer, organiseer en evalueer;
- wetenskap en tegnologie effektief en krities te kan gebruik, en verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander demonstreer; en
- te verstaan dat die wêreld 'n stel interverwante stelsels is, wat beteken dat probleemoplossingsverbande nie in isolasie bestaan nie.

In my bespreking van landelike onderwys gaan ek besonderhede verskaf met betrekking tot die uitdagings en moontlike hindernisse waarmee landelike onderwys en die landelike leerder te make het. Hierdie hindernisse kan die kanse van die landelike leerder bemoeilik om bogenoemde eienskappe te ontwikkel.

Die kennis, begrip, bewuswording en erkenning van die heersende omstandighede van die landelike leerder stel egter 'n uitdaging aan die onderwysers en die skool, as 'n geheel, om stelsel gereed te kry om die lot van die landelike leerder die hoof te bied.



## **2.6 ONDERWYS IN 'N LANDELIKE OMGEWING**

Die uitdagings wat onderwysers by landelike VOO-skole ervaar, kan nie geskei word van die uitdagings waarmee die gemeenskappe in landelike omgewings te make het nie. Die landelike omgewing het sekere maatskaplike, ekonomiese, opvoedkundige en kulturele eienskappe wat bydra tot die vorming van die soort leerder wat by die skool onderrig moet word. Dit stel ook spesifieke uitdagings aan klaskamerpraktyk vir die onderwyser.

### **2.6.1 Waarna verwys die term 'landelike onderwys'?**

Volgens die verslag van die Ministeriële Komitee van Landelike Onderwys (Departement van Onderwys, 2005) sou 'n meer aanvaarbare definisie dié een wees wat deur Statistiek Suid-Afrika in die 2001-sensus verskaf is. Dit is 'n definisie wat sinspeel op ruimte wat tradisionele outoriteit identifiseer van gebiede wat primêr deur die gemeenskap besit word en formele landelike areas wat primêr kommersiële plase in die eertydse wit gebiede van Suid-Afrika was. Daar moet ook in ag geneem word dat Suid-Afrika diverse landelike areas het en daarom moet sekere sosiale, ekonomiese, opvoedkundige en kulturele faktore in ag geneem word om die definisie van landelike onderwys verder te motiveer. Die onderstaande is kenmerkend van die landelike profiel:

- die afstand tussen dorpe;
- topografie (die toestand van paaie, brûe na skole, ens.);
- toegang tot kommunikasie en inligtingstechnologie;
- vervoerinfrastruktuur (paaie, busse, taxi's);
- toegang tot dienste en fasiliteite (elektrisiteit, water, sanitasie);
- die gesondheid-, opvoedkundige en ekonomiese status van die gemeenskap;
- toegang tot lewenslange leergeleenthede;
- sosiale toestande in die gemeenskap; en
- aktiwiteite van politieke en siviele samelewingsorganisasies.

Al die bostaande eienskappe hou 'n ernstige uitdaging vir die lewering van gehalteonderwys in landelike omgewings in.

### 2.6.2 Uitdagings waarmee landelike onderwys te make het

Die uitdagings wat landelike gemeenskappe in die gesig staar, is goed gedokumenteer in die navorsing wat deur die Nelson Mandela-stigting (2005) gedoen word. Dit kan soos volg opgesom word:

- gebrek aan basiese dienste (water, elektrisiteit, paaie, sanitasie) affekteer toegang tot en die gehalte van leer en onderrig;
- onvoldoende fisiese geriewe en toestand van die infrastruktuur by skole (geboue, toiletgeriewe, telekommunikasie en gereedskapprobleem);
- afstande wat na skole gery moet word (kinders stap lang afstande, en geen geskikte vervoer is beskikbaar nie);
- gehalte van onderwys in landelike skole (gebrek aan gekwalifiseerde onderwysers, die irrelevantheid van die kurrikulum, groot klasse, gebrek aan onderwyshulpmiddels);
- die relevansie van die kurrikulum (daar is 'n behoefte aan wiskunde, wetenskap en tegnologie, begrip van die plaaslike en globale omgewing, 'n behoefte aan die bevordering van kritiese denke, 'n behoefte aan bruikbare vaardighede);
- taal van onderrig en leer is 'n hindernis;
- gebrek aan kapasiteit van skoolbeheerliggame (daar word nie op die kurrikulum en die gehalte van onderwys gefokus nie; onderwysers oorheers);
- armoede (koste van skoolgelde en uniforms is 'n hindernis; ouers verdien lae salarisse);
- kompeterende prioriteite tussen onderwys en huishoudelike pligte (kinderarbeid) ondermyn die nodige ondersteuning vir die skool;
- honger en siekte affekteer onderwys; en
- minimale ondersteuning vanaf departement.

Uit die definisie van die landelike omgewing en landelike onderwys en die eienskappe van die landelike omgewing is dit duidelik dat die leerders deur hulle geografiese gesitueerdheid benadeel word. Die leerders word benadeel deur hulle omgewing, omdat hulle omgewing ontbloom is van genoegsame ondersteuning deur onderwysers en hulle gesinne, en daar ook nie genoegsame fisiese en menslike hulpbronne is nie (Sao, 2008). Die uitdagings wat die

landelike leerders in die gesig staar, is nie net beperk tot hulle geografiese gesitueerdheid nie, maar faktore soos sosio-ekonomiese status, aspirasies en opvoedkundige prestasie wat onderlingverwant is, dra ook daartoe by (Jansen, 2011). Hierdie faktore affekteer noodwendig onderrig en leer (Maree & Molepo, 1999:374). Uit die uitdagings wat hierdie leerders in die gesig staar, kan die onderstaande as negatiewe bydraende faktore tot hul swak vordering op skool beskryf word:

- gebrekkige leerkultuur;
- armoedige omgewing;
- huweliksprobleme van ouers, bv. enkelouerskap;
- gebrek aan onderwysers; en
- houdingsprobleme waarmee die leerders gekonfronteer word (Sao, 2008).

Studies wat in Wes-Australië gedoen is, wys daarop dat landelike skole nie benadeel word as gevolg van hul ligging nie, maar wel dat landelike skole benadeel word deur hul eie selfbegrip (Sao, 2008; Young, 1998). Leerders in landelike skole is geneig om 'n swakker geloof in hul eie akademiese vermoë om te presteer te hê, ongeag hulle werklike vermoë.

## **2.7 HEDENDAAGSE LITERATUUR OOR BEROEPSVOORLIGTING OP SKOOLVLAK**

Om leerders voor te berei vir die wêreld van werk is uitgelig as een van die belangrikste uitkomstes van basiese onderwys (Koch, 1985 aangehaal in Cuseo, 1996). Menslike verhoudingsvaardighede word gesien as 'n belangrike loopbaanverwante vaardigheid (Breen, 1981 aangehaal in Cuseo, 1996). Koöperatiewe leer verteenwoordig 'n pedagogiese strategie wat strook met probleemgesentreerde groepsleer en dien as 'n middel om leerders voor te berei vir die onafhanklike wêreld van werk wat hulle ná hul skoolloopbaan sal betree (Cuseo, 1996).

Daar is verskeie teorieë uit verskillende velde wat aan beroepsvoorligting sy onderliggende teoretiese onderbou gee. Voorbeelde van hierdie teorieë is:

- Die trek-en-faktorteorie: Die trek-en-faktorteorie is 'n kombinasie van die opvatting van individuele verskille en die opvatting van loopbaan-analise. Elke individu het 'n

unieke stel kenmerkende of persoonlike eienskappe wat deur toetse of ander middele geïdentifiseer en gemeet kan word (Kidd, 2006; Savickas, 2005).

- Persoonlikheidsgebaseerde teorieë: doen aan die hand dat die toepaslike beroep vir 'n individu bepaal word deur daardie individu se persoonlikheid, wat dan ook primêr 'n produk van vroeëre ervaring is (Kidd, 2006; Savickas, 2005).
- Ontwikkelingsteorieë: Ontwikkelingsteorieë plaas klem op loopbaanontwikkeling as 'n proses eerder as 'n gebeurtenis, wat oor 'n lang tydperk plaasvind (Kidd, 2006).
- Gedrags- en besluitnemingsteorieë: Daar is verskillende sosiale leerteorieë met betrekking tot besluitneming oor loopbane. Volgens hierdie teorieë kom die individu gedurig leerervaringe teë, wat elk deur belonings of straf gevolg word, wat dan die uniekheid van die individu vorm (Kidd, 2006; Krumboltz, 1991).
- Erikson se agt fases van psigososiale ontwikkeling (Sullivan, Martin, Carden, & Mainiero, 2003; Erikson, 1980).
- Vaillant (2002) se teorie van aanpassing tot die lewe.
- Die rol van opvoedkundige en loopbaanassessering by die keuse van 'n loopbaan (Niles & Harris Bowlsbey, 2002).

Bogenoemde teorieë bied aan die beroepsvoorligter die nodige kennis en vaardighede wat, as dit aanvullend tot die voorgeskrewe kurrikulum gebruik word, kan lei tot (Cuseo, 1996):

- beter begrip van die totale leerder; en
- 'n meer bemagtigde onderwyser wat die plek van 'n beroepsvoorligter met vertroue kan volstaan.

Die onderskeie kennisperspektiewe verskaf aan beroepsvoorligting 'n grondige teoretiese basis wat aansienlike waarde tot die beroepsvoorligtingklaskamer kan toevoeg.

## **2.8 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk was daarop gemik om klarigheid te verkry met betrekking tot aspekte wat aan die onderwerp van hierdie aksienavorsingstesis gekoppel kan word. Die literatuur wat direk en indirek aan die navorsingsonderwerp gekoppel kan word, is volledig bespreek.

Die doel van hierdie projek was om my klaskamerpraktyk te verbeter. Die aard en rol van klaskamerpraktyk is bespreek asook verskillende benaderings tot klaskamerpraktyk. Die doel agter die bespreking van die onderskeie onderwerpe in hierdie hoofstuk was:

- om duidelikheid te kry met betrekking tot die mees gepaste klaskamerpraktyk om die uitkomstes van die Nasionale Kurrikulumverklaring grade R–12 (Januarie 2012) te probeer bereik;
- om die struktuur wat die Nasionale Kurrikulumverklaring (2012) aan die kurrikulum gee en die gepaardgaande geïmpliseerde klaskamerpraktyk, bloot te lê;
- om die faktore wat tot negatiewe konteks van die landelike skool bydra, uit te lig sodat dit tot beter begrip ten opsigte van die uitdagings waarmee landelike onderwys te kampe het, kan lei. Hierdie nuwe begrip kan dan dien as vertrekpunt om hierdie uitdagings die hoof te bied;
- om 'n kort oorsig te gee van wat die Verdere Onderwys- en Opleidingsband behels; en
- om voorbeelde te verskaf van die verskillende teorieë uit verskillende velde wat aan beroepsvoorligting sy onderliggende teoretiese onderbou gee.

Daar is ook gefokus op wat beroepsvoorligting as 'n onderafdeling van Lewensoriëntering behels. Die huidige aard van beroepsvoorligting en Lewensoriëntering is ook in die Nasionale Kurrikulum grade R–12 (2012) gekontekstualiseer. Die doel met die bestudering van die verskillende onderwerpe, wat inherent aan my navorsingsonderwerp is, was:

- om my huidige situasie beter te verstaan;
- om met 'n kritiese oog na die teorie met betrekking tot hierdie onderwerpe te kyk; en
- om dan, deur die prosesse van aksienavorsing, na maniere te soek om my situasie te verbeter.

## **HOOFSTUK 3**

### **METODOLOGIE**

#### **3.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk verduidelik ek my metodologie, wat aksienavorsing is. Ek gee ook 'n kort historiese agtergrond van die ontwikkeling van aksienavorsing, definieer dit, verduidelik hoe dit werk en gee 'n aanduiding vir waarom dit my verkose metodologie is.

In hoofstuk 1 het ek melding gemaak van die bekommernisse wat my gemotiveer het om iets daadwerkliks te doen om my huidige situasie te verbeter. Aksienavorsing word gewoonlik met 'n ontevredenheid of ongemaklikheid met 'n sekere situasie geassosieer, en met die daaropvolgende optrede om die probleemsituasie die hoof te bied (Charles & Mertler, 2002). Die navorsing wat ek gedoen het ter aanvulling van my literatuuroorsig het my gehelp om beter begrip te kry vir die agtergrond waarteen ek, as onderwyser, funksioneer. My literatuuroorsig het gefokus op die kontekstuele omstandighede van 'n landelike skool, tesame met die onderskeie vormende beleide en wetgewing en die gepaardgaande implikasies vir klaskamerpraktyk. Die teoretiese grondslag wat verkry is, het my pad belig en my bemagtig om deur die struktuur van aksienavorsing hierdie situasie onder die loep te neem deur as navorser en praktisyn my eie ondersoek te loods (Banegas, 2011; Herr en Anderson, 2005). Die doel met die navorsing was om my praktyk in die klaskamer te verbeter.

Die navorsingstudie sou slegs suksesvol wees met die samewerking van alle betrokke rolspelers by die skool (Elliot, 2009). Aksienavorsing was in my opset meer geskik omdat dit daartoe neig om aaneenlopende en herhalende verskynsels of optrede wat in 'n sekere omgewing plaasvind, te bestudeer (Herr en Anderson, 2005).

#### **3.2 DIE ONTWIKKELING VAN AKSIENAVORSING**

Die term 'aksienavorsing' is reeds in die 1940's deur Kurt Lewin gebruik in sy sosiale navorsing oor menslike verhoudinge. Lewin (1948) het met sy werk beoog om die lewensmoontlikhede van benadeelde groepe ten opsigte van behuising, indiensneming,

voooroordeel, sosialisering en opleiding te verander (Esau, 2011). Die opset waar Lewin aksienavorsing gebruik het, vind weerklank in die opset waar ek, as aksienavorser, my bevind. Die landelike omgewing word gekenmerk deur armoede en die inwoners se toekomsmoontlikhede word grootliks benadeel deur die omgewing waarin hulle hul bevind (Sao, 2008). Die begrip 'aksienavorsing' is dus nie oorspronklik in 'n opvoedkundige verband gebruik nie.

Stephen Corey was, in 1953, een van die eerste navorsers wat aksienavorsing in die veld van opvoedkunde gebruik het. Hy was daarvan oortuig dat die neiging om die gevolge van ons eie onderrig te bestudeer, 'n groter kans het om ons eie praktyke te verander as om te lees oor wat oor iemand anders ontdek het omtrent sy/haar onderrig. Lewin (1948) en Corey (1953) se bydraes tot aksienavorsing is later, teen die einde van die 1960's, deur Lawrence Stenhouse verder gevoer om opvoedkundige praktyk te verbeter. Stenhouse (1975) het na onderwys as 'n proses van verligting verwys, en gesê dat, om jou praktyk te verbeter, moet 'n mens oor jou eie onderrig reflekteer.

Stenhouse (1975:39) sê ook die onderstaande oor die onderwyser as aksienavorser:

... the improvement of teaching is a process of development. I mean by the first, that it is not to be achieved by a change of heart but by the thoughtful refinement of professional skill; and second, that the refinement of professional skill is generally achieved by the gradual elimination of failings through the systematic study of one's own teaching.

Stenhouse (1975) se idee van navorsing waar leerkragte navorsers word en bydra tot die ontwikkeling van die kurrikulum is toe verder gevoer en 'n meer kritiese perspektief is daaraan verleen deur skrywers en akademici soos Elliot (2009), McNiff en Whitehead (2005, 2006) en Esau (2011).

Die afgelope jare het Whitehead (2004) hom verbind tot 'n aksienavorsingsbenadering wat daartoe neig om vrae te vra oor jou eie praktyk om sodoende praktisyns te help om hul praktyk te verbeter. Whitehead (2004) sien die doel van opvoedkundige navorsing as die skepping en toetsing van opvoedkundige teorieë.

### 3.3 DEFINIËRING VAN AKSIENAVORSING

Aksienavorsing is 'n ondersoek wat gedoen word *deur* of *met* lede van 'n organisasie maar nooit aan of op hulle nie. In die skoolverband kan dit beskryf word as navorsing wat uitgevoer word deur onderwysers vir onderwysers (Banegas, 2011). Dit is 'n reflektiewe proses, maar is verskillend van geïsoleerde, spontane refleksie aangesien dit intensioneel en stelselmatig onderneem word, en dit vereis oor die algemeen dat een of ander vorm van bewys gelewer word vir bewerings wat gemaak word (Elliot, 2009). Aksienavorsing is georiënteer ten opsigte van een of ander handeling of siklusse van handeling wat deur lede van 'n organisasie geneem word om 'n probleemsituasie die hoof te bied. Die idee is dat veranderinge in die omgewing en of in die navorsers self plaasvind (McNiff & Whitehead, 2006).

Aksienavorsing word die beste gedoen in samewerking met ander, wat aandeel het in die probleem wat ondersoek word. Vir lede in die organisasie het samewerking te make met die koöptering van buite van lede met die relevante vaardighede of hulpbronne, alhoewel baie saamstem dat die behoefte aan verandering van binne die omgewing af moet kom (Herr & Anderson, 2005). Soos alle vorme van ondersoek is aksienavorsing waardegebaseer (Banegas, 2011).

Aksienavorsing vereis een of ander vorm van intervensie. Hierdie intervensies vorm 'n spiraal of aksie-siklusse waarbinne onderneem word om:

1. 'n plan van aksie te ontwikkel om te verbeter wat alreeds aan die gebeur is;
2. iets te doen om die plan te implementeer;
3. die gevolge van die optrede/handelings waar te neem in die opset waarbinne dit plaasvind;
4. na te dink oor hierdie gevolge as 'n basis vir verdere beplanning, die daaropvolgende aksie, en verder deur 'n opeenvolging van siklusse (Herr & Anderson, 2005).

Hierdie siklus van aktiwiteite vorm 'n aksienavorsingspiraal waarin elke siklus die navorser se kennis van die oorspronklike navorsingsvraag of probleem verhoog, wat hopelik tot 'n oplossing sal lei.



In die groeiende massa literatuur oor aksienavorsing bestaan daar verskeie meer beknopte definisies met betrekking tot hierdie onderwerp.

McKernan (2000) beskryf aksienavorsing as 'n vorm van selfreflektiewe probleemoplossing, wat praktisyns in staat stel om probleme in die maatskaplike omgewing beter te verstaan en op te los. Aksienavorsing is 'n refleksiweproses waar, in 'n gegewe probleemarea, iemand 'n praktyk of persoonlike begrip wil verbeter. 'n Ondersoek word deur die praktisyn onderneem, eerstens om die probleem duidelik te definieer, en tweedens om 'n plan van aksie uiteen te sit, met inbegrip van die toetsing of hipotese. 'n Handeling word uitgevoer ten opsigte van die probleem, waarna evaluering plaasvind om die doeltreffendheid te monitor en die effektiwiteit van die handeling te bepaal. Uiteindelik reflekteer deelnemers oor die resultate, en verduidelik en kommunikeer dit aan die aksienavorsingsgemeenskap. Aksienavorsing is dus 'n stelselmatige, selfreflektiewe wetenskaplike ondersoek deur praktisyns met die doel om hul praktyk te verbeter (Banegas, 2011; McKernan, 2000).

Volgens Herr en Anderson (2005) is aksienavorsing 'n stelselmatige ondersoek wat kollektief, samewerkend, selfreflektierend en krities is en wat deur die deelnemers aan die ondersoek onderneem word. Die doelstellings van navorsing van hierdie aard is om begrip te ontwikkel vir die praktyk en die artikulering van 'n rasionaal of filosofie vir die praktyk om die praktyk te verbeter. Hulle plaas dus in hul siening die klem op samewerking. Kemmis en McTaggart (1988) sien aksienavorsing as 'n vorm van kollektiewe, selfreflektiewe ondersoek wat onderneem word deur deelnemers in maatskaplike situasies om die rasionaliteit en geregtigheid van hul eie maatskaplike of opvoedkundige praktyke te verbeter, sowel as hul begrip van hierdie praktyke en die situasies waarbinne hierdie praktyke uitgevoer word (Herr en Anderson, 2005; Hui & Grossman, 2011). Hulle plaas dus die fokus op die doelstellings van maatskaplike geregtigheid.

Daar is ook 'n fokus wat geplaas word op organisatoriese en professionele ontwikkeling. Hiervolgens verkry aksienavorsing sy rigting of aanwysings vanaf die persepsies van praktisyns in spesifieke plaaslike praktykverbande (Herr & Anderson, 2005).

’n Vroëere definisie, wat aansluit by vorige definisies maar ook bydra tot ’n breër begrip van aksienavorsing is dat aksienavorsing daarna streef om die praktiese vraagstukke van mense in ’n onmiddellike, problematiese situasie en die doelstellings van die sosiale wetenskappe gelyktydig die hoof te bied (Esau, 2011). Gevolglik is daar by aksienavorsing ’n dubbele poging om ’n stelsel te bestudeer en tegelykertyd met lede van die stelsel saam te werk met die doel om daaraan te verander, na wat gesamentlik beskou word as die gewenste rigting (Esau, 2011; Herr en Anderson, 2005). Om hierdie tweeledige rol te bereik, verg die aktiewe samewerking van navorser en kliënt, wat sodoende die belangrikheid van gesamentlike leer as ’n primêre aspek van die navorsingsproses beklemtoon.

Gevolglik het aksienavorsing sekere unieke eienskappe wat dit van ander soorte navorsingsmetodologieë onderskei. Die primêre fokus is om van die betrokkenes navorsers te maak. Almal wat by die navorsingsproses betrokke is, word aktiewe deelnemers. Dit het ’n dimensie van sosiale verantwoordelikheid, aangesien die navorsing in werklike situasies plaasvind en ten doel het om werklike probleme op te los. Uiteindelik wend die aanvanklike navorser, anders as in vele ander benaderings, geen poging aan om objektief te bly nie, en erken die navorser openlik sy of haar vooroordele aan die ander deelnemers (Esau, 2011).

’n Definisie wat ook dikwels gebruik word, is dat aksienavorsing ’n selfreflektiewe ondersoek is wat deur deelnemers in maatskaplike omstandighede onderneem word met die doel om die rasionaliteit en regverdiging van hulle eie praktyke, asook die situasies waarin hierdie praktyke uitgevoer word, te verbeter (Carr & Kemmis, 1986; Esau, 2011). Hierdie definisie maak dit duidelik dat die doelwit van aksienavorsing is om rasionaliteit en regverdigheid in ’n maatskaplike verband te verhoog.

Volgens McNiff (2002) is selfrefleksie ’n belangrike komponent van aksienavorsing. Aksienavorsers vors hul eie lewens na. Aksienavorsing is dus ’n ondersoek deur die self oor die self. Die refleksief-dialektiese aard van aksienavorsing word ook voorop gestel deur Hui en Grossman (2011) wat beweer dat aksienavorsing ’n kwalitatiewe wetenskaplike ondersoek is, wat op ’n gesamentlik beplande verandering van die leeromgewing gerig is deur berekende kollaboratiewe handeling op reflektiewe en uitvoerende vlakke, en wat aanleiding gee tot die oordrag van resultate deur aanpassing eerder as oornamen (Esau,

2011). Aksienavorsing kan dus ook gesien word as 'n manier om 'n stelselmatige, nabye, kritiese blik te verkry op die wyse waarop onderrig gegee word, met die doel om verandering teweeg te bring wat die klaskamerervaring vir alle betrokkenes meer betekenisvol sal maak (Dick, 2002).

Eenvoudig gestel, is aksienavorsing 'n poging om jou eie optrede(s) te ondersoek met die doel om jou praktyk te verbeter. Aksienavorsing is 'n manier om navorsing te doen wat transformatief kan wees, of nie. Die potensiaal vir transformasie hang af van die manier waarop die navorsing gedoen word en wie by die proses betrek word (Hui & Grossman, 2011).

### **3.4 DIE DRIE MODUSSE VAN AKSIENAVORSING**

Daar is drie verskillende modusse van aksienavorsing, naamlik tegniese, praktiese en emansipatories (Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Masters, 2000). Holter en Schwartz-Barcott (1993) bespreek drie soorte aksienavorsing, naamlik 'n tegniese kollaboratiewe benadering, 'n wedersydse kollaboratiewe benadering en 'n verbeteringsbenadering (Esau, 2011). McKernan (2000) dui ook drie soorte aksienavorsing aan:

- die wetenskaplik-tegniese siening van probleemoplossing;
- praktiese-doelbewuste aksienavorsing; en
- kritiese-emansipatoriese aksienavorsing.

Daar is drie perspektiewe op aksienavorsing: 'n positiewe perspektief, 'n interpretatiewe perspektief en 'n kritiese-wetenskaplike perspektief. Dit is nie ten opsigte van die metodologieë dat die drie modusse van aksienavorsing verskil nie, maar eerder in die deelnemers se onderliggende aannames en sienings van die wêreld wat variasies in die toepassing van die metodologie veroorsaak (Esau, 2011). Die uiteindelijke toets wat bepaal of navorsing inderdaad transformatief van aard is, is om vas te stel of dit tot die openbare welstand en 'n afname in verdrukking en ander vorme van onreg bydra (Williams, 2002).

Die tegniese modus van aksienavorsing plaas die klem op wyses om die omgewing beter te beheer en die verlangde uitkomstes van die (voorgestelde) projek te verseker. Hier word aksienavorsing gesien as 'n metodologie wat meer deelnemers betrek op wyses wat,

oppervlakkig gesproke, tot 'n verbetering van hulle maatskaplike omstandighede kan lei, maar in werklikheid geen verandering maak aan die magsverhoudinge wat implisiet in die maatskaplike praktyk voorkom nie (Esau, 2011). Gevolglik blyk dit dat aksienavorsing in die tegniese modus gebruik word as 'n wetenskaplike metode om praktiese probleme op te los. Dit lei tot die vermeerdering van voorspellingskennis, waar bekragtiging en die verfyning van bestaande teorieë as die belangrikste stukragte dien.

Die praktiese modus van aksienavorsing neem kennis van die ervarings en gesigspunte van rolspelers wat in die situasie betrokke is, maar bly in gebreke om dit te kontekstualiseer in 'n begrip van magsverhoudinge in die samelewing. Op hierdie wyse het navorsing oor praktiese optrede 'n fundamentele belang by die begrip van die omgewing deur interaksie wat op 'n eenstemmige interpretasie van betekenis gebaseer is (Esau, 2011).

Die derde modus van aksienavorsing is emansipatoriese aksienavorsing. Dit is daardie modus wat konsekwent probeer wees ten opsigte van die beginsels van verbetering, betrokkenheid en emansipasie. Emansipatoriese aksienavorsing het 'n eksplisiete agenda wat eweneens polities en opvoedkundig is (Cohen et al., 2000).

Boog (2003) maak melding van die bemagtigingselement van aksienavorsing vir deelnemers. Deelnemers word betrek by die stryd om meer rasonale, regverdig, demokratiese en vervullende vorme van opvoeding. Gevolglik is die kwessie van bemagtiging hoog op die agenda van emansipatoriese aksienavorsing.

Die modus waarna my aksienavorsingsprojek die meeste geneig het, is emansipatoriese aksienavorsing.

### **3.5 HOE WERK AKSIENAVORSING?**

Aksienavorsing vereis van die navorser om sy/haar data te herrangskik, daarop uit te brei, aanpasbaar te wees binne die spesifieke opset, om te werk met beide uiteenlopende en konvergerende denkvaardighede, en om probleme in spesifieke situasies te evalueer (Hui & Grossman, 2011). Slegs wanneer van hierdie kreatiewe denkvaardighede in die ondersoekproses gebruik gemaak word, kan deeglike aksienavorsing uitgevoer word.

Die aksienavorsingsbenadering maak gewoonlik van vier gefaseerde siklusse of spirale gebruik. Die spirale of siklusse kan voortdurende herhaal word, terwyl elke siklus 'n nuwe laag van begrip en verbeterde praktyk teweegbring. Carr en Kemmis (1986) wys daarop dat die (aksienavorsings-) projek deur 'n spiraal van sirkels beweeg wat bestaan uit beplanning, optrede, waarneming en refleksie, terwyl elk van hierdie aktiwiteite stelselmatig en self-krities geïmplementeer word en met mekaar skakel.

Volgens Denzin en Lincoln (2000) is die proses dalk nie so afgerond en finaal soos sommige ander prosedures nie, aangesien die stadiums kan oorvleuel en gemeenskaplike planne gou verouderd kan raak in die lig van leer uit ervaring. Dit word ook deur McNiff (2002) uitgewys.

Onthou verder dat dinge dikwels nie op 'n netjiese, liniêre manier verloop nie. Die meeste mense ervaar navorsing as 'n heen-en-weer-proses van voortdurende hersiening en heraanpassing. Navorsingsverslae moet die oënskynlike onsamehangendheid van die proses op 'n samehangende wyse oordra.

In die volgende paragrafe bespreek ek die verskillende maar verwante fases van die aksienavorsingproses (O'Brien, 2001).

### **3.5.1 Die beplanningsfase (fase een)**

Ek veronderstel dat, wanneer 'n mens oor 'n projek vir aksienavorsing besluit, jy 'n algemene idee moet hê van wat jy wil verbeter of verander. Jy hoef nie met 'n probleem te begin nie. Al wat 'n mens nodig het, is 'n algemene idee dat iets verbeter kan word. Jou algemene idee kan moontlik spruit uit die besef dat bestaande praktyk in gebreke bly om aan verwagtinge te voldoen (Esau, 2011).

McNiff (2000) gee ook aan die potensiële navorser leiding oor hoe om probleemareas te identifiseer:

- Wat is die bron van jou besorgdheid?

- Waarom is jy besorg?
- Wat dink jy kan jy daaromtrent doen?
- Watter soort bewyse kan jy inwin wat jou kan help oordeel oor wat besig is om te gebeur?
- Hoe kan jy sulke bewyse bekom?
- Hoe kan jy nagaan of jou oordeel oor wat gebeur, redelik en akkuraat is?

McNiff (2002) gee 'n aangepaste weergawe van Whitehead (1977) se aksieplan:

- Watter vraagstuk wil ek graag ondersoek?
- Waarom wil ek hierdie vraagstuk ondersoek?
- Watter soort bewyse kan ek kry om aan te toon waarom ek in hierdie vraagstuk belangstel?
- Wat kan ek doen? Wat gaan ek doen?
- Watter soort bewyse kan ek lewer om te toon dat ek 'n invloed uitoefen?
- Hoe kan ek daardie invloed verduidelik?
- Hoe kan ek verseker dat enige oordele wat ek dalk kan uitspreek, redelik, billik en akkuraat is?
- Hoe sal ek my praktyk verander in die lig van my evaluering?

Nog een van McNiff (1988; 2002) se bruikbare bydraes tot die manier waarop aksienavorsing verloop, is die identifisering van wat sy "groeï-spirale" noem. Dit is die probleem wat die onderwyser-navorsers raaksien namate die navorsingsproses vorder.

Gevolgtrek behels die beplanningsfase, as die aanvaarde eerste fase van die aksienavorsingsiklus, dat die onderwyser-navorsers 'n algemene idee vorm van wat dit is wat hy/sy wil ondersoek. Dit kan gedoen word deur vrae te stel soos aanbeveel deur McNiff (2002). Dit sal beteken dat daar fyner en vanuit 'n aantal verskillende perspektiewe gekyk word na wat in die klaskamer gebeur. Hier is dit noodsaaklik om na beide die mikro- en die makro-verbande te kyk. 'n Mens kan nie 'n projek beplan wat heeltemal geïsoleer is van die sosio-politieke opset van 'n plaaslike verband of selfs 'n land nie (McNiff, 2002).

Die onderwyser-navorsers kan 'n buitestaander vra om te help met die beplanning en refleksie van hierdie proses. Die buitestaander, wat dalk 'n kollega kan wees, speel dan die rol van wat ons in aksienavorsing 'n triangulator noem. Dit sal die onderwyser-navorsers in staat stel om 'n duideliker fokus te kry op die kwessie wat sy/hy wil ondersoek. Die triangulator kan ook help deur gedurende die beplanningsfase van die projek advies te gee. Dit is belangrik dat die triangulator as 'n deelnemer aan die ondersoek beskou word, nie slegs deur die onderwyser-navorsers nie, maar ook deur die leerders.

Gedurende die beplanningstadium moet die onderwyser-navorsers onderhandelings met alle betrokkenes by die navorsingsproses aanknoop, aangesien aksienavorsing 'n kollaboratiewe proses is (Wellman, Kruger, & Mitchell, 2005). Tydens onderhandelings met die aangewese deelnemers vorm die triangulator en die leerders 'n integrale deel van die beplanningstadium van die ondersoek. Die belangrikheid van onderhandeling word hieronder deur Wellman et al. (2005) en Boomer (1992) beklemtoon.

As onderwysers uit die staanspoor volgens 'n beplande kurrikulum onderrig gee, sonder om die belange van die leerders in ag te neem, sal die gehalte van leer daaronder ly. Onderhandeling van die kurrikulum beteken dat daar doelbewus beplan word om leerders aan die opvoedkundige program te laat deelneem en dit te modifiseer, sodat hulle werklik belang sal hê by sowel die reis van die leerervaring as die uitkomstes.

Dit is ook belangrik om met leerders ooreen te kom oor vertroulikheid ten opsigte van data (Wassenaar, 2006). Nog 'n aspek wat gedurende die beplanningstadium in ag geneem moet word, is die assessering van fisiese bronne wat benodig word (Wellman et al., 2005). Hier moet gereël word vir die logistieke veranderinge wat dalk nodig kan wees, soos byvoorbeeld om die klaskamer te herrangskik.

Gedurende die beplanningstadium moet die onderwyser-navorsers ook sy/haar tyd beplan. Daar word aanbeveel dat die onderwyser-navorsers 'n rooster opstel van die beoogde projek wat onderneem gaan word, en van die hoeveelheid tyd wat dit dalk in beslag kan neem.

Die insameling van data moet ook beplan word (Hopkins, 2003). Data-insameling is 'n belangrike aspek van navorsing en beïnvloed die uitkomstes van die navorsingsonderzoek. Soos ander navorsings metodes, maak aksienavorsing gebruik van sy eie data-insamelingstegnieke, soos persoonlike veldnotas, vraelyste, leerders se dagboeke, onderhoude, triangulering en oudiovisuele opnames. Hopkins (2003) vermaan handelingsnavorsers dat geen metode wat gebruik word, die onderrigtaak moet versteur nie, en ook dat dit nie te veel van die onderwyser se tyd mag opeis nie. Beplanning moet ook buigsaam genoeg wees om te kan aanpas by gebeurlikhede in die skoolsituasie.

### **3.5.2 Die aksiestadium (fase twee)**

Hier sal die onderwyser-navorsers uitvoer wat hy/sy op 'n stelselmatige en deurdagte wyse beplan het. Die onderwyser-navorsers moet sy/haar handelinge waarneem terwyl dit geïmplementeer word. Die onderwyser-navorsers moet ook voorbereid wees op onvoorsiene gebeure, aangesien voornemens nie altyd uitwerk soos dit oorspronklik beplan of voorberei is nie (O'Brien, 2001).

### **3.5.3 Die observasiestadium (fase drie)**

Gedurende hierdie stadium win die onderwyser-navorsers inligting in oor sy/haar optrede of handelinge. Hierdie handelinge kan as persoonlike veldnotas neergeskryf word. Gedurende hierdie fase noteer die leerders en die triangulator ook hulle observasies. Dit is ook besonder nuttig om oudio- en video-opnames te maak wat nie slegs mense se woorde sal vasvang nie, maar ook hulle gesigsuitdrukkings en lyftaal.

### **3.5.4 Die refleksiestadium (fase vier)**

In hierdie fase vergelyk die onderwyser-navorsers data met dit wat sy/hy beplan het om te doen, en kan daar gepoog word om tot 'n begrip te kom van die prosesse wat plaasgevind het. Teenstrydighede in 'n mens se eie data rus jou met nuttige vertrekpunte toe om verskillende perspektiewe te kry vir die kragte wat 'n invloed op die klaskamer het. Op hierdie stadium behoort die navorsingsbevindinge bespreek te word. Daar moet met die triangulator daaroor gedebatteer word, asook met die leerders en ander relevante rolspelers, om die vlak van analise daardeur te verryk en om hulle betrokkenheid te verseker in die proses van hul optrede as "bemiddelaars van verandering".



Die onderwyser-navorsers sal hierdie gesamentlike evaluering gebruik om die volgende handelingsiklus te beplan. Sy/hy kan moontlik verkies om die leerders en triangulator/s in die volgende beplanningsfase te betrek (Babbie & Mouton, 2001; Henning, Van Rensburg, & Smit, 2005).

### **3.6 WAAROM HET EK AKSIENAVORSING GEKIES?**

Dit is vir my belangrik dat ons aksies bevorder wat verandering aan die gang kan sit om verandering in onderrig en leer teweeg te bring (Elliot, 2007).

Hierdie metodologie is my keuse omdat dit op die onderstaande maniere vir my tot nut sal wees:

- eerstens sal dit my die geleentheid gee om in my eie opset navorsing te doen en sodoende te kyk of dit werk, en
- tweedens sal ek deur die prosesse van aksienavorsing (beplanning, optrede, waarneming en refleksie) my eie praktyk verbeter (McNiff, 2002).

Aksienavorsing maak gebruik van beskikbare en gerieflike subjekte en hulpbronne om 'n plan van aksie op te stel om bestaande en op hande synde probleme op te los (Hui & Grossman, 2011). Aksienavorsing konsentreer dus op die verbetering van die navorsers se omstandighede, en die deelnemers aan die situasie word deel van die oplossingsproses. Ek het gehou van die gedagte dat leer in 'n maatskaplike verband plaasvind wat in my geval, my eie skool sou wees (Elliot, 2007; Hui & Grossman, 2011). Alle rolspelers in my navorsingstudie was medenavorsers. Dit het aan alle betrokkenes 'n gevoel van gelykheid in die verloop van die hele proses gegee. Leer het deur die aktiewe bestudering van onself, as 'n groep mense, plaasgevind, en ons was saam ook betrokke by die bestudering van die fenomeen wat ons as groep beïnvloed het (Herr en Anderson, 2005).

Die sikliese aard van aksienavorsing het ook my belangstelling gewek omdat dit beklemtoon dat navorsing 'n proses is en nie 'n afgehandelde gebeurtenis nie. Die deur bly oop vir verdere insette, fynere bestudering, verbetering en voortgesette navorsing (Esau, 2011; McNiff, 2002). Die waardes wat gegrond is in die samewerkende aard van aksienavorsing

tesame met die kritiese aanslag van hierdie metodiek, is myns insiens van kardinale belang vir die ontwikkeling van 'n goed gevormde landsburger en leerder (Kondrat & Julia, 1997). As onderwyser het ek die produk van my huidige praktyk gesien en dit het my genoop om 'n kritiese standpunt teenoor my eie praktyk in te neem.

Die verbeteringselement, wat gekoppel word aan aksienavorsing en die moontlikheid dat dit tot meer effektiewe klaskamerpraktyk sal lei, was 'n trekfaktor in hierdie navorsingsmetodiek (Meerkotter, 2002). Ek is daarvan oortuig dat die eindproduk van die aksienavorsingsproses, naamlik effektiewe klaskamerpraktyk in beroepsvoorligting, leerders sal help om meer ingeligte besluite met betrekking tot beroepskeuses te maak. Dit is 'n belangrike besluit in elke individu se lewe en het 'n uitwerking op baie – indien nie alle nie – fasette van 'n mens se lewe (Holland, 1973; Savickas, 2005). Dit is dus, na my mening, van kardinale belang dat leerders die regte leiding ontvang met betrekking tot hierdie vakgebied, en dat aksienavorsing sal bydra tot die verwesenliking van hierdie praktyk.

Aksienavorsing is nie slegs onderrig nie. Dit is om bewus te wees van en krities te wees oor daardie onderrig, en hierdie selfkritiese bewustheid te gebruik om ontvanklik te wees vir 'n proses van verandering en verbetering van die praktyk (McKernan, 2000). Dit moedig onderwysers aan om avontuurlik en krities te raak in hulle denke, om teorieë en 'n rasionaal vir hulle praktyk te ontwikkel, en om beredeneerde regverdiging te bied vir hulle openbare aansprake op professionele kennis. Dit is hierdie stelselmatige ondersoek wat bekend gemaak word en waardeur die aktiwiteit as navorsing herkenbaar is (Esau, 2011).

Die opwindende implikasie wat aksienavorsing vir onderwysers inhou, is dat dit vir praktisyns die moontlikheid open om 'n groter mate van outonomieit en verantwoordelikheid uit te oefen ten opsigte van hulle eie werkservarings ten opsigte van die leerders waarmee hulle werk.

Ek is daarvan bewus dat aksienavorsing 'n volgehoue proses is en dat dit aan onderwysers 'n kragtige instrument kan bied om hulle klaskamerpraktyk te verbeter.

### 3.7 DIE ONDERWYSER AS NAVORSER

Die idee van klaskameraksienavorsing is aanvanklik deur Corey (1953) en Stenhouse (1975) bekend gestel, en vandag geniet dit die ondersteuning van baie aksienavorsers soos Hui en Grossman (2011), Elliot (2009), Rawal (2006) en andere wat die begrip 'onderwyser as navorser' erken. Hulle is voorstanders daarvan dat navorsing in 'n opvoedkundige praktyk uitgevoer word deur die praktisyn self en nie deur buitestanders of eksterne agente nie. Hulle maak voorspraak vir navorsing wat nie ten doel het om die praktisyn se denke te vervang met ekspert kennis nie, maar beoog eerder om daarop te bou en dit te ondersteun (Altrichter, 1993; Rawal, 2006).

McNiff (2002) het waargeneem dat aksienavorsing 'n geleentheid aan onderwysers gee om op 'n unieke wyse by hulle eie praktyk betrokke te raak. Navorsing oor onderwys moet toeganklik en bruikbaar wees vir onderwysers en moet saam met hulle of deur hulle gedoen word. Ek stem saam dat onderwysers die posisie van aksienavorsers moet beklee, want saam daarmee kom 'n groter mate van eienaarskap vir jou eie praktyk.

Onderwysers se navorsing kan bepaal hoe hulle optree in verhouding met hul eie leer en dié van hulle leerders (Rawal, 2006). Dit is 'n voorvereiste dat onderwysers nuwe scenario's moet aangryp en self aktiewe leerders moet word as dit hul begeerte is om bemagtigde onderwysers te word (Rodgers, 2002) en sin te maak uit die gekompliseerdheid van hul wêreld en hul werk (Smyth, 1999).

Net soos ons die noodsaaklikheid sien vir leerders om bemagtig te word om beheer van hul leer oor te neem, moet onderwysers ook bemagtig word. Aksienavorsing wat deur 'n onderwyser onderneem word, kan uiters waardevol wees omdat dit pedagogiese kennis kan genereer (Pike, 2002). Dit stel die onderwyser as navorser in staat om intellektueel betrokke te raak by leer; kennis word nie net 'oorhandig' nie.

As onderwysers verandering in die onderwys wil bring, sal hulle aktief betrokke moet raak by die kultuur en politiek van hul onderrig (Esau, 2011). Aangesien aksienavorsing te make

het met optrede met die doel om te verbeter, fasiliteer dit nie net beter klaskamerpraktyk nie, maar ondersteun dit ook die totstandkoming van persoonlike teorieë van praktyk (McNiff & Whitehead, 2002). Myns insiens is die onderwyser as navorser 'n manier waarop praktisyns hul bekommernisse in die onderwys bekend kan maak (Baumann & Duffy, 2001). Wanneer onderwysers navorsing doen in hulle praktyk, win hulle kennis in oor hoe effektief onderwysers onderrig en hoe leerders beter leer (Mortimore, 1999).

### **3.8 BRONNE WAT GEBRUIK IS VIR HIERDIE NAVORSING**

Navorsing is 'n intellektuele reis waartydens navorsers voortdurend in aanraking moet wees met hulle doelwitte, onderwerp, teorieë, metodes en data. Die volgehoue interaksie tussen lees, dink, verkenning van materiaal en data, analise, ens. is die navorsingsaktiwiteit (Wellman et al., 2005).

#### **3.8.1 Onderhoude**

'n Onderhoud is 'n persoonlike en onmiddellike kontaksituasie wat voorsiening maak vir 'n gefokusde en ontspanne gesprek tussen die onderhoudvoerder en die persone met wie die onderhoud gevoer word. Onderhoudvoering is 'n aktiwiteit wat sorgvuldige voorbereiding verg, asook genoegsame geduld en oefening. Tydens my navorsing in 2012 het ek onderhoud gevoer met leerders in graad 11.

In die beplanning van 'n onderhoud moet deeglike voorbereiding getref word. Die vrae vir die onderhoud moet vooraf voorberei word en met die deelnemer(s) gedeel word. Dit is en bly die navorser se belangrikste rol. Voordat daar begin word om die onderhoudsvrae en -prosesse te ontwerp, moet 'n mens jouself vergewis van watter probleme of behoeftes betrek gaan word met behulp van die inligting wat jy deur middel van die onderhoud wil bekom. Dit help jou om gefokus te bly op die doel van elke vraag. 'n Groot voordeel van onderhoudvoering is die aanpasbaarheid daarvan. Tydens 'n onderhoud kan 'n mens dus 'n vraag stel wat nie by jou aanvanklike beplanning oorweeg is nie.

Ek het die onderstaande materiaal gedurende my onderhoud gebruik:

- joernaal;
- notapapier;

- skryfmateriaal;
- video-opnemer; en
- 'n lys met die onderhoudsvrae wat vooraf voorberei is.

Die vaslê van data is noodsaaklik, omdat 'n mens na afloop van die onderhoud moet transkribeer wat presies gedurende die onderhoud gesê is. Dit kan 'n baie stadige en tydrowende proses wees, maar dit is van kritieke belang dat 'n mens die presiese woorde neerskryf. Tydens die onderhoud moet die bandopnemer van tyd tot tyd getoets word. Vra een vraag op 'n keer om verwarring by die deelnemers uit te skakel. Moedig reaksies aan deur oop vrae te stel. Bly gefokus en moenie beheer oor die onderhoud verloor nie. Nadat jy die onderhoud getranskribeer het, moet jy dit weer speel en met jou notas vergelyk. Bring die nodige korreksies aan. Toon die geskrewe afskrif van die onderhoud aan elk van die deelnemers om seker te maak dat hulle daarmee saamstem, en die inhoud van die onderhoud bekragtig (Wellman et al., 2005).

### **3.8.2 Fokusgroepe**

Powell en Single (1996) definieer 'n fokusgroep as 'n groep individue wat deur navorsers gekies en bymekaar geroep is om vanuit hulle persoonlike ervaring besprekings te hou en kommentaar te lewer oor die onderwerp wat die kern van die navorsing uitmaak.

'n Fokusgroep-onderhoud is 'n soort groepsonderhoud, maar dit is belangrik om tussen die twee te onderskei. Groepsonderhoude behels dat 'n onderhoud tegelykertyd met 'n aantal mense gevoer word, met die klem op vrae en antwoorde tussen die navorser en die deelnemers. Fokusgroepe maak staat op interaksies in die groep en is gebaseer op onderwerpe wat deur die navorser verskaf word (Morgan, 1997).

Dit blyk dus dat daar in fokusgroepe elemente van onderhoudvoering en deelnemerwaarneming gekombineer word. Terselfdertyd put fokusgroepe uit groepsdinamika. Die kenmerk van fokusgroepe is die uitdruklike gebruik van groepsinteraksie om data en insigte te genereer wat waarskynlik nie na vore sou kom sonder die interaksie wat in groepe plaasvind nie. Gevolglik laat die tegniek uiteraard ruimte

vir die waarneming van groepsdinamika, bespreking en eerstehandse insigte in respondente se gedrag, houdings, taal en so meer (Wellman et al., 2005).

Fokusgroepe kan gedurende die aanvangs- of verkenningstadia van 'n studie gebruik word, in die loop van 'n studie, dalk vir die evaluering of ontwikkeling van 'n bepaalde aktiwiteitsprogram of ná die voltooiing van 'n program, om die impak daarvan te assesser of verdere rigtings vir navorsing te genereer (Wellman et al., 2005). Dit kan as 'n metode gebruik word, veral vir triangulering en geldigheidstoetsing. Fokusgroepe kan ook help om hipoteses te ondersoek of te genereer (Powell & Single, 1996) en vrae of begrippe vir vraelyste en onderhoudgidse te ontwikkel.

Fokusgroepe wissel van 4 tot 15 mense wat vergader en sekere eienskappe wat relevant is vir die evaluering, deel. Die aanbevole aantal mense per groep is gewoonlik 6 tot 10 (MacIntosh, 1993), maar sommige navorsers het al tot 15 mense gebruik (Wellman et al., 2005), of selfs net vier

Om fokusgroepsonderhoude te organiseer, verg gewoonlik meer beplanning as ander soorte onderoudvoering, omdat dit lastig kan wees om mense by groepsbyeenkomste te kry, en dit baie tyd in beslag neem om toepaslike lokale met voldoende opnamefasiliteite in te rig. Daar word aanbeveel dat 'n fokusgroepsessie nie meer as maksimum twee uur moet oorskry. Afgesien van die uiteensetting van die hoofdoelwit van die fokusgroep aan die deelnemers, word daar aanbeveel dat 5 tot 6 vrae sorgvuldig vir die beplande sessie ontwerp word. Voor die aanvang van die groepsessie is dit nuttig om die basiese reëls neer te lê (Wellman et al., 2005). Aangesien die sessie dikwels 'n eenmalige gebeurtenis is, word kort, basiese reëls aanbeveel om deelnemers gefokus te hou. Drie basiese reëls wat ek gedurende my fokusgroepaktiwiteite in ag geneem het, was:

- om gefokus te bly;
- om momentum te behou; en
- om sluiting te kry oor vrae.

My beplanning van die agenda vir die fokusgroepsessie was soos volg:

- Verwelkoming

- Oorsig van agenda
- Oorsig van doel van vergadering
- Oorsig van basiese reëls
- Voorstelling van deelnemers
- Vrae en antwoorde
- Samevatting
- Bedankings

In die twee fokusgroepsessies wat ek gehou het, het ek naamkaartjies gebruik om die deelnemers te identifiseer, en ek het ook verversings verskaf om deelnemers welkom te heet en te bedank. Ek het die onderstaande materiaal gedurende my onderhoude gebruik:

- joernaal;
- notapapier;
- skryfmateriaal;
- video-opnemer; en
- lys van onderhoudsvrae wat vooraf voorberei is.

’n Fokusgroep is inderdaad ’n nuttige instrument vir kwalitatiewe navorsing.

### **3.8.3 Vraelyste**

In hierdie navorsing het ek van vraelyste gebruik gemaak om voorlopige reaksies van leerders van die graad 11-klasse vir wie ek onderrig gegee het, te bekom. Die vrae was hoofsaaklik ondersoekend van aard en het oop eindes gehad om voorsiening te maak vir ander gesigspunte.

### **3.8.4 Veldnotas**

Dit het geblyk dat die maak van veldnotas ’n gerieflike manier sou wees om rekord te hou van die stand van sake in my klaskamer en in my beoogde slypskole met die betrokke ouers en leerders. Dit was dan ook die geval in die Ford Teaching Project (Elliot, 1988; 2007) waar die veldnotas as ’n goeie deurlopende rekord en herinneringshulp gedien het.

### 3.8.5 Video-opname

Dit was 'n bykomende aspek, en dit was nuttig om die resultate te vergelyk met inligting wat met behulp van die ander navorsingsinstrumente verkry is. Die opname het my begrip versterk met betrekking tot die leerders se perspektiewe rondom onderrig en leer, en my ook ingelig omtrent hulle sosio-ekonomiese agtergronde.

### 3.8.6 Triangulering

In hierdie navorsing het ek triangulering as 'n integrerende deel van die metodologie benut. Triangulering behels vraagstelling en veelvuldige navorsingsmetodes. Die data wat in 'n trianguleringsproses ingesamel word, moet egter direk aan die deelnemers deurgegee word sodat hulle kritiese kommentaar daaroor kan lewer (McKernan, 2000). Die trianguleringsproses het my dus gehelp om 'n duidelike begrip van die aksienavorsingsiklus te kry.

## 3.9 ETIESE OORWEGINGS

Etiëk het te make met hoe 'n mens teenoor individue met wie jy in kontak kom en by wie betrokke raak, optree (Zeni, 2001). In 'n ondersoekaktiwiteit blyk sorgsaamheid en vrymoedigheid, billikheid en waarheid belangrike waardes te wees met betrekking tot hierdie verhouding. Tegnies gesproke behoort navorsing die kennis meer betekenisvol te maak, en moet voorsorg altyd getref word om nie diegene te na te kom oor wie die ondersoek gaan nie. Ingeligte toestemming, die ware aard van dialoog, en anonimiteit moet waar nodig gerespekteer word en mense se regte moet prioriteit geniet. Dit was my bedoeling om navorsing “met” en nie “oor” die onderskeie deelnemers nie te doen.

In hierdie navorsingsprojek het die deelnemers die positiewe aspekte van die aksienavorsingstudie beklemtoon (Henning et al., 2005). Deelnemers was trots om met hierdie emansipatoriese aksienavorsingsprojek geassosieer te word, aangesien die data positiewe aspekte beklemtoon het en die projek aan die leerders 'n “stem” gegee het.



Ek het die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, die skoolhoof, die skool se beheerliggaam, die onderwysers, ouers en leerders deurlopend op die hoogte gehou oor my navorsing (sien aanhangsels vir dokumente omtrent toestemming om navorsing te onderneem, wat aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, die skoolhoof en die skool se beheerliggaam gestuur is). Ek het die deelnemers voortdurend verseker van die waarde van hulle bydraes tot my navorsing, en ook aan hulle gereelde terugvoering omtrent die navorsingsbevindinge gegee. Die vertroulikheid wat verwag is in my omgang met die verskillende deelnemers is ook nagekom en gerespekteer (Wassenaar, 2006). Vir die doeleindes van hierdie navorsing het ek onderneem dat die leerders anoniem sal bly (Babbie & Mouton, 2001).

## HOOFSTUK 4

### SIKLUS EEN (MY EERSTE PROJEK)

#### 4.1 DIE BEGIN VAN 'N OPVOEDKUNDIGE REIS

In hoofstuk 1 het ek genoem wat die onderwerp van hierdie tesis is. Ek het ook die faktore geïdentifiseer wat my tot die besef laat kom het dat daar 'n wesenlike probleem ten opsigte van die effektiwiteit van beroepsvoorligting bestaan en dat ek, deur my tegnisiestiese ingesteldheid teenoor beleide van die onderwysdepartement, dalk onbewustelik deel geword het van die instandhouding van 'n vrugtelose praktyk. Ek het voortgegaan om die begrippe wat direk en indirek met my navorsingsonderwerp geassosieer word, te bespreek. In hoofstuk 3 het ek die redes vir my keuse om aksienavorsing te doen, bespreek. Ek het ook aksienavorsing gedefinieer en verskillende perspektiewe wat tot 'n breër begrip bydra, bespreek.

In hierdie hoofstuk gee ek inligting oor my eerste aksienavorsingsprojek waar ek 'n poging aangewend het om die bekommernisse wat ek in hoofstuk 1 geïdentifiseer het, die hoof te bied deur my klaskamerpraktyk te verbeter. Ek het ook om deur hierdie projek gepoog om die landelike leerder 'n stem te gee deur my klaskamerpraktyk meer leerdergesentreerd te maak. My aksienavorsingsprojek, waarmee ek 'n poging aangewend het om my onderrigpraktyk te verander, het oor 'n tydperk van twee weke – van 6 Augustus 2012 tot 21 Augustus 2012 – plaasgevind. In hierdie hoofstuk gaan ek ook aspekte van aksienavorsing soos wat ek deur elke siklus gevorder het, benadruk.

Ek was aan die begin baie opgewonde en gemotiveerd en het eeffe onseker gevoel omdat dit my eerste bemoeienis met 'n aksienavorsingsprojek van hierdie aard sou wees. Ek het nie besef dat my onderrigpraktyk nooit weer dieselfde sal wees nie. Die navorsingselement het ook aanvanklik soos 'n groot uitdaging gevoel, en ek het nooit besef watter waarde dit tot my kennis en vaardighede ten opsigte van klaskamerpraktyk sou toevoeg nie. Die fisiese aanpassings wat ek in my klaskamer moes maak en die verandering in my onderrigbenadering, het die onbewuste vooroordele wat ek jeens die leerders gehandhaaf het tot op die voorgrond gedryf. Ek het agtergekom dat ek oor die jare heen eintlik verval

het in die tradisionele manier van onderrig, die 'talk and chalk'-metode waaroor baie kritiek reeds in omloop is. Ek was dus op pad om op 'n opvoedkundige reis te gaan wat nie net my leerders van kennis en vaardighede sou voorsien nie, maar ook myself.

Hierdie aksienavorsingsprojek moet egter nie as 'n bloudruk of resep gesien word vir die verandering van enige onderwyser se klaskamerpraktyk nie. Dit moet eerder gesien word as 'n poging deur 'n onderwyser om sy eie praktyk in die klaskamer te verander deur sy leerders groter deelname in die klas te gee deur leerders en onderwyser te bemagtig deur hul interaksie met mekaar en met die leermateriaal.

## **4.2 AANVAARDING VAN DIE UITDAGING**

Ek is 'n onderwyser by 'n landelike VOO-skool en onderrig Lewensoriëntering aan graad 12 sedert die implementering van die vak in die betrokke graad. Die grootte van my klasse wissel van dertig tot vyf-en-vyftig leerders. Die klas wat ek gekies het om saam met my aan hierdie projek te werk, was graad 11 en het bestaan uit 30 leerders, waarvan agtien meisies en twaalf seuns was. Ek het hierdie klas gekies omdat hulle kleiner in getal was en ook meer samewerkend voorgekom het as die ander klasse. Ek het graad 11, in plaas van graad 12, gekies omdat die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, om verskeie redes, nie navorsing onder matrikulante toelaat nie. Graad 11 was ook meer gepas vir die doeleindes van my studie omdat hulle die beoogde kennis en vaardighede kan gebruik in hul finale besluitneming ten opsigte van hul keuse vir verdere studie.

Die navorsingsproses met die betrokke klas het aanvanklik goed verloop maar ek moes later die kontaktyd wanneer die navorsing gedoen word, verander omdat die leerders agtergeraak het met hul Lewensoriëntering. Ek het op 9 Augustus 2012 met die leerders vergader om met hulle daaroor te onderhandel of hulle elke dag vir die daaropvolgende twee weke ná skool sou bly. Nie al die leerders was egter gewillig om ná skool te bly nie. Leerders wat van die plase afkomstig was, het aangedui dat hulle 'n vervoerprobleem sou hê. Omdat ek graag 'n paar leerders van die plase ook by die projek betrokke wou hê, het ek voorgestel dat ek hulle ná die lesse huis toe sou neem. Ek het toe uiteindelik vyftien leerders tot my beskikking gehad saam met wie ek die projek kon doen. Die getal was binne die aanvaarbare totaal vir fokusgroepe (Wellman et al., 2005).

### 4.3 HOE HET EK OOR MY ONDERWERP BESLUIT?

Die persepsie bestaan dat Lewensoriëntering 'n vak is wat deur enige onderwyser onderrig kan word; daarom is dit ook die praktyk by skole dat die vak aan onderwysers toegeken word om hul vakpakkette vol te maak. Dit gebeur ook jaarliks dat 'n ander onderwyser die vak oorneem, met die gevolg dat onderwysers nooit regtig die geleentheid kry om in die vakgebied nie te ontwikkel. Ek is egter een van die gelukkiges wat al 'n redelike aantal jare dieselfde graad onderrig. Oor hierdie tydperk kon ek probleme ten opsigte van die leerders se kapasiteit om dinge vir hulself te doen eerstehands raaksien. In matriek behoort leerders al te weet wat hulle die volgende jaar gaan doen, maar my ervaring met die leerders is dat baie van hulle heeltemal verward is oor hul toekomsplanne. Hulle gryp na enige moontlikheid wat lewensvatbaar lyk en toon minimale sin vir ambisie. Alhoewel ek pligsgetrou die kurrikulum en gepaardgaande onderwysbeleide uitvoer, stem hierdie onsekerheid en onbekwaamheid van ons leerders my tot kommer. Dit noodsaak my om terug te staan en my eie praktyk te bevraagteken.

Ek het 'n redelike tyd voordat ek by hierdie aksienavorsingsprojek betrokke geraak het, 'n oop en eerlike gesprek met my graad 12-leerders gehad waar ek my ervarings met vorige matrikulante met hulle gedeel het. Ek het aan hulle gevra waarom hulle dink leerders onkundig, onbekwaam en verward voorkom as dit kom by hul beplanning vir die toekoms. Een leerder het die volgende opmerking gemaak en ek wil haar direk aanhaal omdat dit wat sy gesê het, baie betekenis vir my ingehou het. Sy het gesê: "Meneer, ons hoor alles wat u-hulle sê, en ja ons hoor en kry al die regte inligting van u, maar ons breine kan nie alles onthou nie, dit is seker waarom sekere leerders nie weet watter kant toe nie." Wat vir my betekenisvol was aan haar antwoord, is dat sy die klem geplaas het op 'hoor' en 'inligting wat gegee word' wat my onmiddellik laat besef het dat die leerders nie baie betrokke voel by die leerproses nie. Sy praat ook van 'meneer-hulle' wat hul onbetrokkenheid in die onderrigproses verder beklemtoon het.

Ek dink dat bogenoemde gesprek tesame met die ander faktore wat myns insiens bronne van kommer was, my aangespoor het om by 'n kursus van hierdie aard betrokke te raak

omdat ek tot 'n mate gevoelens en tekens van stagnering ten opsigte van my klaskamerpraktyk herken het. Die navorsingselement van hierdie kursus het in 2012 begin en ek het my eerste formele ontmoeting met my leerders vir navorsingsdoeleindes op 6 Augustus 2012 gehad. Dit was 'n vergadering wat die vorm van 'n gestruktureerde fokusgroepbespreking aangeneem het. Ons het vergader om hul (die leerders se) ervaring van beroepsvoorligting (leeruitkoms 4 in Lewensoriëntering) te bespreek.

Ons het die onderstaande punte bespreek:

- Hoe hulle oor die algemeen beroepsvoorligting ervaar (refleksie vanaf graad 9 tot hier in graad 11)
- Watter probleme hulle sien met betrekking tot beroepsvoorligting
- Wat hulle dink die doel van beroepsvoorligting behoort te wees
- Voorstelle/oplossings om beroepsvoorligting meer sinvol te maak.

Ek het die gestruktureerde fokusgroep gebruik as 'n manier om bespreking te stimuleer. Hierdie tegniek gee aan deelnemers die geleentheid vir aktiewe deelname en is daarom responsief. Maksimum deelname sal groter toewyding en aksie teweegbring. Die leerders het op die onderstaande maniere op bostaande vrae gereageer:

- a) Hoe ervaar julle beroepsvoorligting oor die algemeen (refleksie vanaf graad 9 tot hier in graad 11)?
- Daar word meestal net inligting gegee.
  - Leerders kry nooit geleentheid om insette te lewer nie.
  - Onderwysers kom voor asof hulle nie alles weet nie.
  - Alles word haastig gegee as gevolg van beperkte tyd/periode.
  - Lesse is vervelig.
  - Ons sien nie hoe dit wat onderwysers ons leer van toepassing is op die werklike lewe nie.
  - Ons het dikwels niks in die Lewensoriëntering-periode gedoen nie.
- b) Watter probleme sien julle met betrekking tot beroepsvoorligting?
- Daar is nog nooit veel aandag daaraan gegee nie.

- Min moeite word in hierdie afdeling van Lewensoriëntering ingesit.
- Leerders voel nie vry om onderwysers te nader nie omdat hulle baiekeer te besig of te streng voorkom.
- Onderwysers gee nie genoeg bruikbare inligting/bronne nie.

c) Wat dink julle behoort die doel van beroepsvoorligting te wees?

- Om jou inligting te gee oor beroepe.
- Help met vakkeuses.
- Om leerders te help om 'n keuse te maak oor watter rigting hulle moet ingaan.

d) Voorstelle/oplossings om beroepsvoorligting meer sinvol te maak.

- Onderwysers moet weet waarvan hulle praat.
- Hulle moet al die nodige bronne hê.
- Onderwysers moet ekstra moeite doen.
- Onderwysers moet ingelig klas toe kom.
- Onderwysers moet toeganklik wees.
- Leerders moet uitsien na die lesse.
- Dit moet opwindend wees.
- Leerders moet deel wees van lesse.

Toe ek na die leerders se response gekyk het, het dit my opgeval dat die leerders onbelangrik en soos objekte in die onderrigproses gevoel het. Hulle wou deel van die les word en voel dat hulle ook bydraes en opinies het waarmee hulle kan waarde toevoeg tot 'n les. Onderwysers moet dus meer moeite doen en lesse opwindend maak sodat die opvoedingsproses nie 'n las vir die leerder word nie maar 'n skeppende proses waardeur hulle deel het aan die konstruering van kennis, 'n ontdekkingsreis, 'n ondersoek na moontlikhede.

#### **4.4 HINDERNISSE**

Nadat ek begin het met my projek, het ek bewus geword van 'n paar hindernisse wat my in die gesig staar. Die periodes was te kort om een les heeltemal af te handel en een les het

dus dikwels oor twee periodes geloop. As gevolg van die gebruikmaking van my Lewensoriëntering-periodes het my leerders 'n agterstand met hul werk ontwikkel. Ek het toe, soos wat ek reeds vroeër genoem het, met die leerders vergader en gereël om die lesse met betrekking tot die navorsing ná skool af te handel. Al die leerders kon egter nie ná skool bly nie as gevolg van verskeie redes. Ek het uiteindelik net vyftien leerders gehad om mee te werk. Vier van die vyftien leerders het vervoerprobleme gehad. Ek het aangebied om hulle te vervoer aangesien ek hulle as deel van my groep wou hê.

Die feit dat ek 'n redelike swaar werkslading gehad het, kon ook as 'n hindernis gesien word, omdat ek baie strategies met my tyd moes werk om die aksienavorsingselement van hierdie projek te laat geskied. As posvlak een-onderwyser het ek op daardie stadium Engels en Wiskunde vir die graad 8's en Lewensoriëntering vir grade 11 en 12 aangebied. Daarmee saam was ek ook die koördineerder van die skool se onderwyser-ondersteuningspan (OOS) wat baie administratiewe werk vereis. Onderwysers is ook nie meer geregtig op studieverlof nie, wat beteken het dat ek in die aande tot laat toe moes werk wat weer daartoe gelei het dat ek gedurende skooltyd redelik uitgeput gevoel het. Alhoewel hierdie hindernisse 'n realiteit was, kon ek nie toelaat dat dit die vloei en uiteinde van my navorsingsprojek beïnvloed nie.

#### **4.5 ONDERHANDELINGE**

Ek het gevoel dat dit eties korrek sou wees om met die verskillende partye wat by die navorsingsprojek betrokke sou wees, 'n bespreking te hou oor wat my navorsing behels. As gevolg van die kollaboratiewe aard van aksienavorsing het die aksienavorsingsproses die ondersteuning van die betrokke partye soos die leerders, skoolhoof en sy senior personeel, die beheerraad, ander onderwysers en moontlik die ouers ook benodig. My onderwerp was spesifiek daarop gemik om die beroepsvoorligtingselement van Lewensoriëntering aan 'n graad 11 te onderrig. Ek het heel eerste met my skoolhoof in gesprek getree om by hom toestemming te vra om hierdie navorsingsprojek by ons skool te doen. Ek het aan hom verduidelik wat aksienavorsingsprojek behels. Hy het sy toestemming gegee maar versoek dat dit nie met my werk of die leerders se werk moes inmeng nie. Hy het ook verder benadruk dat ek nie hierdie navorsing of my kursus moes gebruik as verskoning om sekere skoolaktiwiteite nie by te woon nie. Hy het my versoek om ook die beheerraad (Addendum

A) en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (Addendum B en C) se toestemming te vra. Nadat toestemming van die verskillende partye verkry is, het die skoolhoof die personeel tydens 'n personeelvergadering in kennis gestel van die aksienavorsingsprojek wat ek by die skool sou uitvoer. Hulle het baie positief daarop gereageer.

Die skoolhoof het my op 5 Junie 2012 ingelig dat hy tesame met sy senior personeelspan die volgende dag met my oor my projek wou gesels. Ek het baie ongemaklik gevoel en gehoop dat daar nie komplikasies sou wees wat die uitvoering van my projek sou belemmer nie. Ons het toe die volgende dag ontmoet en die skoolhoof het my uit die staanspoor verseker dat hulle geen probleem het met die projek wat ek wil doen nie, maar dat hulle sekere grondreëls wil neerlê. Een van die belangrike kwessies wat uitgelig is, was die onpartydigheid en objektiwiteit van myself as fasiliteerder van die projek. Dit het aanvanklik nie vir my veel sin gemaak nie aangesien my projek nie juis met sensitiewe aangeleenthede wat individue of die skool as 'n geheel, kan affekteer te make sou hê nie.

Hulle het dit verder duidelik gemaak dat ek my fokus op leerkwessies moes hou en nie op menseverhoudingskwessies of kwessies wat met die bestuur van die skool te make het nie. Ek het verduidelik dat dit miskien moeilik sou wees omdat sekere kwessies wat met my navorsing te make het dalk met kwessies rakende bestuur en menseverhoudinge vervleg sou kon raak. Ek het my egter daartoe verbind om sensitief te wees teenoor al die betrokke partye en om myself daarvan te weerhou om enige beskuldigings van die leerders se kant af 'n besprekingspunt te maak.

Nadat ek ingestem het tot die maatreëls wat die skoolhoof en sy bestuurspan aan my voorgehou het, het ons voortgegaan en bespreek presies hoe ek aksienavorsing in my navorsing sou gebruik. Ek het 'n inligtingsessie gehou oor wat aksienavorsing behels en het daarna 'n vraagstellingssessie oor hierdie onderwerp gefasiliteer. Vir die bespreking het ek hoofsaaklik op die standpunt wat McNiff (2002) oor aksienavorsing huldig gefokus, naamlik dat ons:

- ons huidige praktyk hersien;
- 'n aspek identifiseer wat ons wil verbeter;



- 'n pad vorentoe visualiseer;
- dit uittoets;
- opname maak van wat gebeur;
- ons plan aanpas (modifiseer) in die lig van ons bevindinge, en voortgaan met die 'aksie';
- monitor wat ons doen;
- die gemodifiseerde aksie evalueer; en
- voortgaan totdat ons tevrede is met daardie aspek van ons werk.

Toe ek die betrokke groep leerders gevra het om navorsing met hulle te doen, het hulle positief en met groot entoesiasme gereageer. Ek het aan hulle verduidelik dat hulle saam met my die navorsing gaan doen en ons na almal gaan verwys as deelnemers aan hierdie projek. Nadat ek aan die leerders die aksienavorsingsproses en die redes waarom ek 'n ondersoek van hierdie aard loods verduidelik het, het ek hulle rol in die proses verduidelik. Ek het dit aan hulle duidelik gemaak dat hulle medenavorsers is en dat hul insette van net soveel waarde sou wees as myne. Ek het hulle versoek om hierdie hele proses as 'n reis te sien waarvan ons self die bestemming sou bepaal.

Ek het ook aan die leerders verduidelik dat hierdie projek deel uitmaak van my verdere studie en dat daar van hulle verwag sou word om voorbereid te wees op 'n onderhoud saam met my of een van die ander onderwysers (die triangulator), om sekere vrae te beantwoord, en om by sekere gestruktureerde klaskameraktiwiteite betrokke te wees. Ek het nie die nodigheid gesien om formeel met die ouers van die betrokke leerders 'n bespreking te hou nie, omdat ek gevoel het dat dit 'n kleinskaalse projek is, maar ek het hulle wel per brief (Addendum D) van hierdie projek in kennis gestel.

#### **4.6 MY DATA VERSAMELING**

Die evaluering van die versamelde data is 'n belangrike fase vir die analisering van die navorser se aksies in spesifieke situasies en voorsien ook 'n soort meetinstrument waarmee besluite gemonitor kan word. Tydens die gebruik van my dataversamelingstegnieke het ek van die onderstaande advies wat deur Southard (2006) gegee word, gebruik gemaak:

- die databronne moet pas by jou navorsingsvraag;
- die tydspek moet in ag geneem word wanneer data versamel en gemoniteer en daaroor gereflekteer word;
- oorweeg die moontlikheid van ander bronne in die ondersoek na meer relevante data; en
- korreleer jou progressie met die beskikbare tyd om jou navorsing in te voltooi.

Die datategnieke wat ek besluit het om te gebruik, was die onderstaande:

#### **4.6.1 Veldnotas**

Dit het geblyk dat veldnotas 'n gerieflike manier sou wees om rekord te hou van die gang van sake in my klaskamer en in my beoogde slypskole met die betrokke ouers en leerders. Dit was dan ook die geval in die Ford Teaching Project (Elliot, 2007) waar die veldnotas gedien het as 'n goeie deurlopende rekord en herinneringshulp. Ek het van die begin af gebruik gemaak van veldnotas om 'n algemene indruk te kry oor wat in my klas aan die gang was. Ek kon daardeur, soos wat ek alreeds genoem het, tot die slotsom kom dat ek eintlik nog steeds besig was om grootliks op die tradisionele manier les te gee.

#### **4.6.2 Video-opname**

Dit was 'n bykomende aspek, en dit was nuttig om die resultate te vergelyk met inligting wat met behulp van die ander navorsingsinstrumente verkry is. Die opname het vir my 'n algemene indruk gegee van hoe leerders opvoeding sien, en my ook ingelig omtrent hulle sosio-ekonomiese agtergronde.

#### **4.6.3 Triangulering**

McNiff (2002) deel die onderstaande siening oor triangulering:

Triangulation is commonly used to refer to the process of obtaining information on a subject from three different points of view, viz. the teacher, pupils and a participant observer or other third party.

In hierdie navorsing het ek triangulering as 'n integrerende deel van die metodologie benut deur drie van my kollegas te vra om as triangulators op te tree. Hulle het 'n waarnemende

(medewaarnemers) rol vertolk terwyl my lesse aan die gang was. Ek het hulle gevra om te kyk na die onderwyser-leerder-verhouding wat oor die algemeen in my klas heers, en my houding tesame met dié van die leerders. Die data wat in 'n triangulasieproses ingesamel is, moes direk aan die deelnemers deurgegee word sodat hulle kritiese kommentaar daaroor kon lewer (McKernan, 2000). Sodoende het die trianguleringsproses my gehelp om 'n duidelike begrip van die aksienavorsingsiklus te kry.

#### **4.6.4 Fokusgroepsonderhoude**

'n Fokusgroep-onderhoud is 'n soort groepsonderhoud, maar dit is belangrik om tussen die twee te onderskei. Groepsonderhoude behels dat 'n onderhoud tegelykertyd met 'n aantal mense gevoer word, met die klem op vrae en antwoorde tussen die navorser en die deelnemers. Fokusgroepe daarenteen maak, volgens Morgan (1997), staat op interaksies in die groep en is gebaseer op onderwerpe wat deur die navorser verskaf word.

#### **4.7 DIE BEPLANNING VAN MY KLASKAMER-AKSIENAVORSINGSPROJEK**

Die tyd waarbinne ek my aksienavorsingsprojek moes voltooi was redelik beperk, daarom het ek op 3 Augustus 2012 onmiddellik begin om my plan van aksie aan my leerders te verduidelik. Ek wou 'n poging aanwend om die leerders meer geleentheid tot deelname gedurende die les te gee, en aan hulle 'n 'stem' te gee. Soos ek alreeds genoem het, het hulle ingestem om deur die triangulators en myself ondervra en gemonitor te word. Ons het ook 'n verstandhouding gehad dat hulle hulself te eniger tyd aan die navorsingsproses kon onttrek indien hulle met die hele proses ongemaklik sou begin voel. Ek het dit ook aan hulle gestel dat hulle nie hul name op vraelyste of take wat aan hulle gegee word, hoef te skryf as hulle nie so voel nie.

Nadat ek met hulle gekonsulteer het, het ons ooreengekom om op die onderstaande reeks lesse te fokus, wat spesifiek met Loopbane en Loopbaankeuses (beroepsvoorligting) as 'n onderafdeling van Lewensoriëntering te make het:

Les 1: Hierdie oefening is in die vorm van 'n vraelys. Dit verskaf aan die leerders profiele/karaktersketse van verskillende soorte besluitnemers en hulle word dan

gevra om te oorweeg watter een die beste by hulle pas. Hierdie vraelys skets 'n reeks verskillende situasies en vra leerders om deur middel van 'n reeks veelvuldige-keusevrae te kies hoe hulle sal optree. Hulle punte word dan gebruik om te bepaal watter soort besluitnemer hulle is. Die karaktersketse bied 'n vertrekpunt vir koöperatiewe interaksie met mekaar.

Les 2: Die les staan bekend as die SNIP-analise. Die akroniem SNIP is direk geneem uit engels waar elke letter na 'n spesifieke persoonlike eienskap verwys: S= 'strengths', N= "needs", I= 'interests' en die P= "preferences". In afrikaans verwys dit na jou sterkpunte, behoeftes, belangstellings en voorkeure. Die naaste analogie aan hierdie aktiwiteit is die SWOT-analise (S='strenghts', W='weaknesses', O='opportunities', T='threats') wat ontwikkel is vir gebruik in die sakewêreld en wat aan die besluitnemingsteorie verwant is. Die doel is om leerders se selfbegrip te verbeter en aan hulle 'n meer ingeligte basis vir besluitneming oor beroepe te bied.

Les 3: Hierdie les se onderwerp is 'Persoonlike vaardighede en eienskappe'. Die leerders word gevra om die verskil tussen vaardighede en eienskappe te bespreek. Hulle lys dan ook hulle eie vaardighede en eienskappe en gee voorbeelde van situasies waar hulle dit al gebruik het. Laastens kyk hulle na werklike werksgeleenthede en identifiseer dan watter vaardighede en eienskappe daaraan gekoppel word. Die doel hiervan is om die leerders te help om 'n beter selfbegrip te ontwikkel as 'n basis by die keuse van 'n beroep.

Les 4: Hierdie les handel oor die storie van Thomas Edison. Die doel van die les is:

- om leerders te inspireer/motiveer;
- om alternatiewe keuses aan te dui;
- om leerders meer in persoonlike vaardighede as blote kennis te laat glo; en
- om hulle te laat glo dat mislukking op skool nie 'n aanduiding daarvan is dat jou lewe of jy 'n mislukking is nie.

Les 5: Hierdie les handel oor die stel van doelwitte en professionele waardes. Hiervoor het ons 'n aktiwiteit geïmplementeer wat op die stel van doelwitte gebaseer

is om leerders aan die oorwegings en prosesse betrokke by die stel van doelwitte voor te stel. Om hierdie rede gebruik ons bekende films soos *Jerry McGuire*.

Les 6: Hierdie les staan bekend as die 'Eerste stappe met die vyf elemente vir persoonlike ontwikkeling'. Die eerste stappe wat gedoen word met die vyf elemente vir persoonlike ontwikkeling het baie te make met die versameling van inligting oor jouself; daarom bestaan die hulpmiddels op hierdie aktiwiteit primêr uit 'n reeks vrae om 'n mens te help identifiseer waar jy nou is, waar jy graag wil wees en watter bronne jy het om jou op jou pad te help.

In die keuse van hierdie lesse het ek sekere verwagtinge gehad. Ek het gehoop dat die leerders deur in groepe te werk, gemaklik sou voel in 'n koöperatiewe leeromgewing om met mekaar en met my te kommunikeer. Die begrip 'koöperatiewe leer', is soos Chiu (2000) aanbeveel, aan die leerders verduidelik asook die funksies wat elkeen in die groep op 'n rotasiebasis sou vervul. Die doel met die aanpassing van my klaskamerpraktyk om meer koöperatief van aard te wees, was die onderstaande:

- om 'n mate van positiewe interafhanklikheid onder die leerders in elke groep te vestig sodat hulle kon voel dat hulle mekaar nodig het;
- die leerders moes verstaan dat hulle individuele bydraes essensieel is vir beide individuele en groepsukses;
- die leerders moes in hul onderskeie groepe aan mekaar die nodige ondersteuning gee, hulpbronne met mekaar deel, aan mekaar terugvoering gee, uitdagende idees betwis, mekaar motiveer om hard te werk en die nodige entoesiasme demonstreer;
- die leerders sou deur die aktiwiteite die nodige interpersoonlike vaardighede vir groepwerk beoefen, ontwikkel en demonstreer;
- die leerders sou ook gereeld deur die leeraktiwiteit die nodige refleksie doen om te verseker dat hulle nog op die regte spoor is;
- die leerders sou medeverantwoordelikheid aanvaar vir die gesonde bestuur van die groep sodat almal in die groep taakgeoriënteerd en gedissiplineerd bly; en
- as een van die groepslede 'n sekere taak in die groep gedoen wou hê en nie in staat was om dit self te doen nie, kon hy/sy 'n ander lid van die groep vra/oorreed om dit

te doen. So sou die lede in die groep mekaar komplementeer met betrekking tot leierskap (Slavin, 1995).

Groepaktiwiteite behoort tot lewendige besprekings oor die onderwerp deur alle leerders te lei (Chiu, 2000). Die lede van die groep moet aan elke lid 'n ander rol toeken.

Hieronder volg 'n lys van die rolle wat ons in ons groepe gebruik het:

- Koördineerder: Is verantwoordelik vir die algehele bestuur van die groep (kan moontlik deur onderwyser aangewys word).
- Tydhouer: Is verantwoordelik vir die hou van tyd vir die hele aktiwiteit en vir individuele bydraes.
- Skrywer: Is verantwoordelik vir die indien van die lys met die groep se name en hulle rolle in die groep en notuleer ook die groep se idees
- Hardloper: Is verantwoordelik om aktiwiteite by die fasiliteerder, of by ander groepe, te gaan haal en terug te neem
- Verslaggewer: Is verantwoordelik vir die aanbieding van die groep se idees in die terugvoeringssessie.
- Motiveerder: Is daarvoor verantwoordelik om elke groeplid se deelname te monitor en moedig elkeen aan om deel te neem.

Tydens hierdie aksienavorsingsprojek is hierdie rolle vir elke groepaktiwiteit geroteer sodat elke 'n lid die geleentheid gekry het om elk van die rolle te vervul. Ek het egter ook daarteen gewaak dat die groepe nie te groot is nie want dit sou daartoe kon lei dat deelname gedemp word. Nadat ek deur al hierdie oorwegings is, was ek gereed om verder te gaan met die implementering van my navorsing.

#### **4.8 DIE UITVOERING VAN MY PLAN**

Vervolgens doen ek verslag oor my sessies met my leerders. Ek het gehoop dat ek, deur van my dataversamelingstegnieke gebruik te maak, genoegsame terugvoering sou kry om my in my poging om klaskamerpraktyk te transformeer, by te staan. Ek het my lesse op die onderstaande datums aangebied:

LESSE	DATUM
Les 1	7 Augustus 2012
Les 2	8 Augustus 2012
Les 3	14 Augustus 2012
Les 4	16 Augustus 2012
Les 5	21 Augustus 2012
Les 6	22 Augustus 2012

#### 4.8.1 Aanbieding van Les 1 en 2

Soos vroeër besluit is, het ek teruggekeer na my plan om die soort leeraktiwiteite aan te bied op 'n wyse wat:

- die voorstelle wat hulle gemaak het in (4.3d) inkorporeer,
- die koöperatiewe beginsels in die verloop van die lesse ingebed het.

##### 4.8.1.1 Les 1

Die eerste les het gehandel oor besluite (sien Addendum H en I). Ek het die leerders in groepe verdeel. Die banke in die klaskamer is alreeds die vorige dag herrangskik om koöperatiewe groepwerk te bevorder.

In hierdie oefening het ek aan die leerders profiele/karaktersketse van verskillende soorte besluitnemers verskaf en hulle gevra om te oorweeg watter een die beste by hulle pas. Die aktiwiteit het die vorm van 'n vraelys aangeneem. Hierdie vraelys het 'n reeks verskillende situasies geskets en leerders is deur middel van 'n reeks veelvuldigekeusevrae gevra om te kies hoe hulle sou optree. Hulle punte is gebruik om te bepaal watter soort besluitnemer hulle was. Die vrae wat ek aan hulle gestel het met betrekking tot die soorte besluitnemers was die onderstaande:

- a) Dink julle dat mense op verskillende maniere besluite neem? Motiveer julle antwoord.
- b) Kyk na die onderskeie besluitnemingstipes en besluit watter persoonlikheidstipe elke lid in jou groep is. Wanneer julle besluit oor 'n besluitnemingstipe moet julle redes aanvoer vir julle keuse.

- c) Besluit watter persoonlikheidstipe jy is (individueel) en voer dan weer redes aan vir jou keuse.
- d) Voltooi nou die vraelys om 'n indikasie te verkry oor watter besluitnemingstipe jy is en korreleer dit dan met dié wat die groep en jyself aan jou toegeken het.
- e) Evalueer nou as 'n groep of die vraelys wel vir jou gehelp het om tot 'n beter begrip te kom van watter tipe besluitnemer jy is.

Die eerste vraag is aan hulle gestel voordat die vraelys en inligtingsblad uitgedeel is en was bedoel om kommunikasie te stimuleer. Die leerders het hul individuele rolle in hul onderskeie groepe vertolk. Alhoewel ek die nodige beplanning vir die les gedoen het, moet ek eerlik wees dat die les glad nie so vlot verloop het soos wat ek dit graag sou wou gehad het nie.

Die reaksies van die leerders was minimaal. Die positiewe interaksie waarvoor ek gehoop het, was eintlik glad nie te bespeur nie. Die inligting van die verskillende soorte besluitneming het nie die insiggewende reaksies wat ek geantisipeer het, aangewakker nie alhoewel dit gelyk het asof hulle dit interessant vind. Die veldnotas wat ek vir daardie dag gemaak het, reflekteer dat sekere leerders teruggetrokke voorgekom het. Ek het die idee gekry dat nie almal eintlik regtig geweet het wat hulle rol in die groep behels nie.

Toe ek een groep gevra het waarom hulle nie met mekaar kommunikeer nie, het hulle mekaar blameer deur beskuldigings soos dié een wil nie praat nie en daardie een is skaam. Ek het toe aan die klas verduidelik dat hulle met mekaar moet gesels omdat hulle as 'n groep mekaar se idees kon aanvul. As 'n mens met 'n idee sit maar nie hoe weet om dit te formuleer nie, moet jy dit in elk geval uitspreek sodat die res van die groep 'n kans kan kry om meer vorm aan jou idee te gee. Hulle moes nie vir mekaar skaam wees nie en hulle moes ook nie vir mekaar lag as hulle foute maak of verkeerd praat nie; dit is deel van die leerproses. Hulle moes mekaar opbou deur 'n positiewe atmosfeer in hulle groepe te skep waarbinne almal veilig en gemaklik genoeg sou voel om aan hulle gedagtes uiting te gee.



Ná hierdie gesprek het dit gelyk asof die leerders gemaklik voorkom om die besprekingslement meer vuur te gee. Dit was egter net sekere leerders in groepe wat die praat- en dinkwerk gedoen het.

Vir die tweede les het ek een van my triangulators gevra om in die klas te wees om my te help monitor. Ek het gevoel dat die triangulator, wat 'n buitestander is, my kon help om interessante punte, wat ek dalk tydens my eerste les misgekyk het, raak te sien.

#### **4.8.1.2 Les 2**

Op 8 Augustus 2012 het ek een van my triangulators gevra om my les te kom waarneem. Ek het aan die begin van die les net weer die rol van elke lid in 'n koöperatiewe groep verduidelik. Daardie dag het ek my tweede les aangebied. Dit het oor die leerders se selfbegrip gehandel. Ek het aan die groep verduidelik dat die les daaroor gaan dat 'n mens jou sterkpunte, behoeftes, belangstellings en voorkeure moet oorweeg sodat dit tot 'n verbeterde selfbegrip kan lei.

Om beter beheer oor die tydsduur van die les te hê, het ek 'n sekere tyd aan elke aktiwiteit gekoppel. Ek het die les begin deur die groepe te vra om die onderstaande vrae te bespreek:

- a) Gee drie voorbeelde van bekende rugbyspelers en drie sangers wat julle baie van hou.
- b) Kies nou een rugbyspeler en een sanger wat volgens julle die heel beste is. Verskaf redes vir julle besluite en keuses.
- c) Dink julle die sanger sal 'n goeie rugbyspeler uitmaak en omgekeerd? Motiveer jul antwoord.
- d) Waarom is dit nodig om bewus te wees van jou sterkpunte, behoeftes, belangstellings en voorkeure?

Ek het toe die werkblad (sien Addendum I) aan die leerders gegee en aan hulle die verskillende begrippe met betrekking tot sterkpunte, behoeftes, belangstellings en voorkeure verduidelik. Hulle het moes selfrefleksie doen en die werkblad voltooi.

Ek het hulle ook daaraan herinner dat die inligting nuttig te pas sou kon kom as verwyssing wanneer hulle oor moontlike idees vir loopbane navorsing doen. Verskillende beroepe het verskillende werkstoestande en vereis ook verskillende sterkpunte en belangstellings. Die leerders het entoesiasies oor verskillende sterre gesels en het by tye lawaaierig voorgekom. Die koördineerders, motiveerders en tydhouders van sekere groepe het hul werk goed gedoen deur die lawaaivlakke af te bring en te sorg dat die leerders gefokus bly en betyds klaarkry. Dit wou voorkom dat die leerders 'n bietjie ekstra moeite in hul aktiwiteite gesit het omdat daar iemand anders (die triangulator) ook in die klas was. Sekere groepe het my regtig beïndruk met die graad van entoesiasme wat hulle gedemonstreer het. Dit wou voorkom asof die gedagte van koöperatiewe leer 'n lewe van sy eie in die klas begin kry het.

Dit was egter nie al die leerders wat deur die stroom van positiwiteit meegesleur kon word nie. Daar was nog steeds sekere groepe wat, as gevolg van individue in die groep, nie goed gefunksioneer het nie. Toe die groepe terugvoering moes gee, het daardie betrokke groepe gestry oor wie moes praat en wie niks gedoen het nie. Die kommentaar van die triangulator wat die les bygewoon het, het ook dit gereflekteer. Aan die einde van die les het ons 'n rukkie lank oor die verloop van die les gereflekteer. Die leerders het die onderstaande stremmende faktore in hulle groepe geïdentifiseer:

- nie almal in die groep het hulle samewerking gegee nie;
- sekere leerders het probeer snaaks wees;
- van die leerders het nie die rolle wat hulle in die groep gehad het, uitgevoer nie; en
- een van die meisies het ook die opmerking gemaak dat die seuns nie met die meisies wou saamwerk nie.

#### **4.9 REFLEKTERING OOR MY PROJEK**

Ek sal nooit kan sê dat my projek transformerend was as ek nie bereid is om selfreflektief te wees nie. Campbell-Jones en Campbell-Jones (2002) beskryf refleksie as 'n dialoog met jouself waartydens 'n persoon ervarings, oortuigings en persepsies herroep.

Die reflektiewe fase was die laaste fase van die eerste siklus (aksie, waarneming en reflektoring). Die bedoeling was:

- om oor die resultate van die evaluering te reflekteer;
- om te probeer om die veranderingsproses te verstaan;
- om te konseptualiseer wat gewerk het en wat nie gewerk het nie en waarom dit die geval is; en
- om dan die plan te hersien wat beteken dat daar deur die volgende siklus gegaan word: beplanning, aksie, waarneming en refleksie, tot die gewenste veranderinge in 'n gegewe tydsraamwerk verkry word (Zuber-Skerrit en Kalliath, 2003).

My projek het my met 'n mate van gemengde gevoelens gelaat. Tydens die uitvoering oor my lesplanne het ek tot 'n mate positivisties in my strewe na sukses geword. Ek wou onmiddellike veranderinge sien. Ek moet eerlik wees dat ek onder die indruk verkeer het dat, as ek die 'hoogstaande' metodologieë volg, ek onmiddellike sukses sou ervaar. Aksienavorsing gaan egter nie hand aan hand met onmiddellike sukses nie; dit is 'n proses (McNiff, 2002). Die resultate van my poging het beide positiewe en negatiewe aspekte opgelewer. Die mate van bespreking en dialoog wat uit die lesse voortgespruit het, kan beskou word as positiewe aspekte. Die gesprekke het op 'n redelik kalm en ontspanne wyse geskied, almal was gemaklik en dit het gelyk asof hierdie atmosfeer ook bygedra het tot waarna ek op hierdie stadium sal verwys as aanvaarbare motiveringsvlakke van leerders.

Gedurende les een was ek te positivisties in my voorspelling van sukses. Ek was onder die vals indruk dat, wanneer ek hulle in groepe ongedeel het, sukses vanself sou kom deur middel van groepsdinamiek. Ek het egter besef dat groepsdinamiek nie tot sy reg sal kom as leerders nie groter duidelikheid het oor wat hulle rolle behels nie. Ek het aan die begin van die tweede les net weer die rolle van elkeen in die groep verduidelik omdat dit gelyk het asof hulle tydens les een onseker was daaroor.

Les twee het vir my 'n aanduiding gegee dat ek in die proses was om koöperatiewe leer beter te verstaan. Die hantering van groepe het aanvanklik soos 'n uitdaging gevoel maar kon met meer oefening deel van my nuwe klaskamerpraktyk uitmaak. My triangulator het die onderstaande punte waaraan ek aandag moet gee, uitgewys:

- sommige groepe se leerders was net nie op die aktiwiteite gefokus nie;

- sekere leerders het hul groepe oorheers en die kohesie in die groep verbreek; en
- van die leerders was te spelerig.

Hy het aanbeveel dat ek die spelerige leerders skei deur hulle in ander groepe te plaas. Ek kon selfs die groepe wat nie reg funksioneer nie verdeel, deur een heeltemal nuwe groep te skep en daardie betrokke leerders wat die groep strem, by groepe wat effektief werk, te laat inskakel. Ek sal dit beslis tydens my derde les toepas.

Die triangulator het ook die opmerking gemaak dat daar 'n redelike oop forum vir gesprek geskep moet word, vir leerders om vrae te stel en om mekaar uit te daag. Hy het ook gesê dat leerders die geleentheid gehad het om hulself vryelik uit te druk. Dit het my goed laat voel, want ek was onder die indruk dat hy net negatiewe aspekte raakgesien het.

Die volgende dag toe ek gedurende pouse op pad personeelkamer toe was, het ek een van die leerders wat by die navorsing betrokke was baie entoesiasies hoor praat oor die sessie wat ons die vorige dag gehad het. Dit het my tot die besef gebring dat die leerders beslis ons sessies begin geniet het. Daar was egter ook leerders wat ná die tweede sessie hulle menings ten opsigte van die formaat van die lesse met my gedeel het, sonder dat ek daarvoor gevra het. Hulle het die onderstaande kommentaar gehad:

- hulle was so 'n bietjie versigtig om te praat aan die begin, maar hulle het dit nou begin geniet om so baie in die klas te kan praat;
- een leerder het genoem dat sy nie gewoond is aan die 'nuwe formaat' van die les, waar hulle enige tyd kan praat en sê hoe hulle voel nie; en
- sommige van hulle het weer gesê dat hulle daarvan hou en uitsien na die volgende sessie.

Deelname en konsensus van die leerders is myns insiens van uiterste belang, omdat dit my verder bystaan in my poging om aan die landelike leerder 'n stem in die onderrigproses te gee. Op hierdie wyse voel die leerders betrokke en van waarde by die leerproses. Volgens Stringer (1999) is aksienavorsing gebaseer op die aanname dat die blote opname van gebeurtenisse en die formulering van verduidelikings deur 'n onbetrokke navorser onvoldoende is. 'n Verdere aanname is dat diegene na wie voorheen as subjekte verwys is,

direk aan die navorsingsprosesse moet deelneem en dat daardie prosesse toegepas moet word op wyses wat alle deelnemers bevoordeel.

My ervaring is dat ons nie by 'n eksperiment of aktiwiteit wat 'n eksakte wetenskap is, betrokke is nie. By aksienavorsing is die elemente van emosie, persepsie, gevoelens en veronderstellings betrokke. Al hierdie elemente is subjektief en kan moontlik verander.

Die individuele en groepbesprekingsessies kon in 'n mate gebruik word om gedagtes en begrippe te kristalliseer en terselfdertyd 'n bydrae tot die bewustheid rakende houdings en praktyke met betrekking tot leer te skep. Hierdie besprekingsessies het gehelp om 'n bewustheid van 'n paar kritiese kwessies te ontwikkel, naamlik verhoudings, houdings, ingesteldhede, die behoefte om probleme op te los, om op die werk te fokus en die noodsaaklikheid van samewerking. Die produk wat ek aan die einde van die twee lesse verkry het, was nog ver van dit wat ons graag wou sien, maar dit was 'n klein treetjie in die regte rigting – 'n leerproses.

## HOOFSTUK 5

### SIKLUS 2 (MY TWEEDE PROJEK)

#### 5.1 VOORTSETTING VAN DIE VERANDERINGSPROSES

In hierdie hoofstuk doen ek verslag oor my tweede aksienavorsingsprojek, wat ek sien as 'n opvolging van die eerste aksienavorsingsprojek waar ek probeer het om my klaskamer vir die landelike leerder meer leervriendelik te maak deur van koöperatiewe leertegnieke gebruik te maak. Gedurende my refleksie oor my eerste projek het ek besef dat daar van my, as onderwyser, 'n groter mate van innovering vereis gaan word om die verskillende faktore wat tot die negatiewe konteks van die landelike leerder bydra, aan te spreek. Die eerste projek het aan my bevestig dat verandering 'n proses is (McNiff, 2002) en dat 'n mens nie kan verwag om die verlangde resultate onmiddellik te sien nie.

#### 5.2 'N TERUGBLIK OP PROJEK EEN

Ek het heelwat insig verkry op grond van die ervaring van my eerste aksienavorsingsprojek. Ek sien nou die noodigheid om versigtiger te wees sodat ek nie dieselfde foute wat ek in projek een gemaak het, herhaal nie. Ek het aan die begin van projek een aanvaar dat die leerders hul rolle in hul koöperatiewe groepe sou onthou en dit vertolk. Wat ek egter uit die oog verloor het, is dat hierdie tegnieke vir hulle ook net so nuut was, en hulle ook die nodige inoefening moes kry om suksesvol daarin te wees. Kommentaar vanaf my triangulator dat van my leerders nie hul volle samewerking gegee het nie, was 'n bron van kommer vir my. Dit het my laat besef dat die betrokke leerders sukkel om gewoond te raak aan die nuwe onderrigpraktyk.

In 'n byna tegnisiestiese poging om die sukses van groepwerk in my lesse te sien, het ek belangrike kwessies wat groepsdinamiek beïnvloed, vergeet, byvoorbeeld seksisme en die marginalisering van sekere stemme in die groep. Dit het my glad nie opgeval dat die seuns besig was om die meisies in hul groepe te oorheers nie. Ek het in die een groep gesien dat die seuns besig was met hul taak sonder om die meisie, wat ook deel was van die groep, te betrek. Dit was dieselfde meisie rapporteer het dat die seuns nie met haar wil saamwerk nie.

Dit laat my besef dat die demokratiese atmosfeer wat ek in die klas wou laat posvat, nie die gewenste uitwerking gehad het nie. Volgens Albert (1996) is een van die uitkomstes van basiese onderwys om leerders voor te berei op hul rol as verantwoordelike burgers en dat die klaskamer meer kan voorsien as net teorie; dit is 'n openbare plek waar burgerskap beoefen kan word. Hierdie verskynsel van seksisme is dus een van die uitdagings wat op 'n subtiële wyse deur die koöperatiewe leertegnieke die hoof gebied moet word.

Ek sal gevolglik meer opletterend moet wees in my tweede navorsingsprojek, meer bedag op sodanige optrede en krities ingestel ten opsigte van die kwessies wat suksesvolle klaskamerpraktyk ondermyn. Die lesse wat ek gedurende my eerste navorsingsprojek geleer het, dra daartoe by dat ek meer selfversekerd voel en, tot 'n sekere mate, ervare genoeg voel om die tweede aksienavorsingsprojek aan te durf.

### **5.3 NÁ 'N TWEDE AKSIENAVORSINGSPROJEK**

My tweede aksienavorsingsprojek was geskeduleer vir die tydperk vanaf 13 Augustus 2012 tot 17 Augustus 2012. Ek het die voorafgaande paar dae gebruik om te reflekteer oor my eerste projek. Die tweede aksienavorsingsprojek sou dien as 'n voortsetting van my doel – om 'n poging aan te wend om my praktyk in beroepsvoorligting, in 'n landelike VOO-skool te verbeter.

### **5.4 ONDERHANDELINGS**

Voordat ek met my tweede aksienavorsingsprojek begin het, het ek gevoel dat dit net goeie etiket sal wees om my werk te bespreek en met die onderskeie deelnemers aan my emansipatoriese aksienavorsingsprojek daarvoor te onderhandel. Volgens Wellman et al. (2005) is etiese gedrag asook die beginsels van eerlikheid en respek vir die regte van individue belangrik by navorsing. Dié outeurs stel dit ook verder dat deelnemers belangstelling in die navorsing kan verloor as hulle nie ingelig bly oor die vordering wat gemaak word nie. Ek kon dus ook nie daarop aanspraak maak dat ek die leerders bemagtig, as ek hulle nie vanaf die begin van die navorsingsproses betrokke gehou het nie.

Ek het dieselfde leerders in my tweede projek gebruik. Tydens ons eerste ontmoeting op 13 Augustus 2012 het ek aan hulle gevra hoe hulle die eerste projek ondervind het. Die meeste van die leerders het gesê:

- dat dit lekker was;
- dat hulle dit geniet het om te gesels oor die inligting wat vir hulle gegee is;
- dat van die inligting baie interessant was; en
- dat hulle soos sielkundiges en dokters voel wat hulself ondersoek.

Ek was net besig om in die ritme van al die positiewe kommentaar te kom toe een van die leerders vra wanneer hulle ook navorsers gaan wees, want ek het gesê dat hulle ook navorsers sou wees gedurende die aksienavorsingsprojek. Ek het die leerder herinner aan die insette wat hulle alreeds gelewer het soos die aanbevelings wat hulle gemaak het têr-verbetering van die lesse. Ek het die klas weereens herinner daaraan dat hulle vry moet voel om enige tyd hul opinies oor die verloop van die lesse, of enige aspek verwant aan ons navorsingsprojek, met my te deel sodat ons dit gesamentlik verder kan bespreek.

Ek was verbaas oor die vraag, maar het ook onmiddellik onthou dat ek nie aan die einde van die eerste les die leerders fisies betrek het by 'n refleksiesessie met betrekking tot die verloop van daardie les nie. Hulle was wel betrokke by die gestruktureerde fokusgroep-bespreking van 6 Augustus 2012 waar voorstelle ter verbetering van klaskamerpraktyk en die formaat van lesse gegee is. Die leerders het dus eintlik deelname aan die beplanning van die onderrigpraktyk gehad. Ek sou net tydens die verloop van die tweede aksienavorsingsprojek 'n groter poging moes aanwend om leerders groter deelname aan al die fasette van ons aksienavorsingsproses te gee. Die kommentaar van die leerders, oor hul ervaring en betrokkenheid by die hele program, was vir my van deurslaggewende belang. Behalwe dat dit vir my as onderwyser-navorsers 'n duideliker aanduiding gegee het van wat die leerders wou hê, het dit ook bygedra tot 'n skoon gewete by my as aksienavorsers. As 'n aksienavorsers glo ek dat dit belangrik is om nie oppervlakkig te wees in jou benadering tot die navorsingsproses nie. 'n Mens moet 'n meer kritiese aanslag demonstreer deur dieper te kyk na wat regtig die situasie is wat jy deur jou aksienavorsingsprojek strewe om te verbeter.



Nadat die leerders aangedui het dat hulle ook gereed was om voort te gaan met die hele proses, het ek aan hulle verduidelik wat van hulle as medenavorsers in die tweede aksienavorsingsprojek verwag word. Ek het oor sekere kommerwekkende aspekte met betrekking tot groepsdinamiek gesels en die advies wat die triangulator, met betrekking tot die verskuiwing van leerders en die vorming van 'n nuwe groep, geïmplementeer. Soos met die eerste projek moes hulle bereid wees om 'n onderhoud met my of een van die triangulators te voer.

Gedurende die eerste projek het ek nie die noodnood gesien om met die ouers van my leerders te konsulteer nie, omdat ek van mening was dat my projek baie klein was en ek verder gedink het dat hulle die hele projek moontlik verkeerd kon interpreteer. Alhoewel ek alreeds aan die ouers 'n brief gestuur het met betrekking tot die vervoerrêelings van sekere leerders wat op plaas gebly het tesame met inligting oor die aksienavorsingsprojek het ek gevoel dat dit net eties korrek sou wees om met die ouers te vergader in verband met my navorsingsprojek met hulle kinders. Ek het die skoolhoof om toestemming tot so 'n vergadering genader, en daarna voortgegaan deur kennisgewingsbriewe met betrekking tot die vergadering aan die betrokke leerders te gee. Die agenda van die vergadering was die onderstaande:

- a) Verwelkoming
- b) Voorstelling van die ouers
- c) Onderwys en die pad vorentoe
- d) Ons aksienavorsingsprojek
- e) Algemeen
- f) Sluiting

Die vergadering is op Vrydag, 10 Augustus 2012 om 19:00 in die skool se houtwerkklokaal gehou. Ek was egter teleurgesteld oor die bywoning omdat net agt van die ten minste 15 ouers opgedaag het. Die vergadering was nietemin die moeite werd omdat die ouers ook groot entoesiasme vir die projek waaraan hul kinders sou deelneem, getoon het. Tydens my inset oor hoe onderwys kan lyk met die benadering wat ek tans gebruik, het ek baie positiewe liggaamstaal by die ouers opgemerk. Die idee van 'n meer leerdergesentreerde benadering tot onderrig het beslis hulle belangstelling gewek. Een ouer het genoem dat, as

dit die formaat is wat skoolgaan vir kinders kan aanneem, dan sal die leerders meer geneig wees om skoolgaan te geniet. 'n Ander ouer het dit beaam deur 'n voorbeeld van sy eie kind te noem wat sedert die vorige week opgeruimder voorgekom het. Nadat ek die ouers ingelig het dat die projek deel was van my studie, het hulle met volle oorgawe aan my hulle toestemming gegee om voort te gaan. Een ouer het ook gesê dat, as ek voel dat die projek tot voordeel van die leerders sal wees, dan moet ek daarmee voortgaan.

Hierdie vergadering het 'n impak op my gehad. Ek het geraak gevoel deur die ouers se oorweldigende ondersteuning vir ons projek. Ek kon amper nie glo nie dat ek hulle aanvanklik nie by die projek wou betrek nie.

Uit my onderhandelinge was dit duidelik dat ek nou die steun van die ouers, onderwysers sowel as die leerders vir die voortsetting van my aksienavorsingsprojek gehad het. Om my by te staan in die waarneming tydens hierdie projek het ek weer dieselfde triangulators as vantevore gebruik.

## **5.5 DIE VERSAMELING VAN DATA**

Soos ek alreeds genoem het in my eerste projek, is data-evaluering 'n belangrike fase in die analisering van optrede tydens spesifieke situasies en dit verskaf ook 'n meetinstrument waarmee 'n mens jou oordele kan monitor. Polkinghorne (2005) sê die onderstaande met betrekking tot die versameling van data:

The purpose of data gathering in qualitative research is to provide evidence for the experience it is investigating. The evidence is in the form of accounts people have given of the experience. The researcher analyzes the evidence to produce a core description of the experience.

Ek dink dit is relevant om daarvan melding te maak dat my navorsing definitief nie op 'harde' data gebaseer was nie. My dataversamelingstegnieke was prakties, het gepas by die behoeftes wat ek gehad het en dit het die doel waarvoor dit gebruik is, gedien. In die keuse van my dataversamelingstegnieke het ek gehoor gegee aan die advies wat Southard (2006). Volgens Southard (2006) moet jy tydens jou beplanning vir dataversameling in gedagte hou die vrae wat beantwoord moet word en die inligtingsbronne wat beskikbaar is.

Die dataversamelingstegnieke wat ek besluit het om te gebruik, was die onderstaande:

### **5.5.1 Veldnotas**

Dit het weer, soos met die eerste projek, geblyk dat veldnotas 'n gerieflike manier sou wees om rekord te hou van die gang van sake in my klaskamer. Dit het my definitief bygestaan in die vorming van 'n algemene indruk van wat in my klaskamer aan die gang was. Ek was daardeur in staat om agter te kom watter hindernisse nog steeds in my klaskamer bestaan het, wat ons daarvan weerhou het om die vordering wat ek in gedagte gehad het, te maak.

### **5.5.2 Bandopnemer**

Ek het in my eerste aksienavorsingsprojek gebruik gemaak van 'n video-opname. Dit het egter 'n paar tegniese probleme veroorsaak, en het ek daarom besluit om in plaas daarvan 'n bandopnemer te gebruik. Dit is baie makliker om die bandopnemer in die klas te gebruik as die video-opnemer. Alhoewel ek die visuele komponent van die dataversamelingstegniek sou mis, sou die bandopname steeds waarde tot my data toevoeg. Die opname het ook daarin geslaag om my 'n algemene indruk van my opvoedingspraktyk te gee.

### **5.5.3 Triangulering**

Elliot (2007) verwys na die triangulator as 'n deelnemende observeerder. Die drie triangulators wat my in hierdie projek bygestaan het, het hul rolle as deelnemende-observeerders doeltreffend vertolk. In plaas daarvan om verwyder te wees van dit wat in die klaskamer plaasgevind het, het hulle deelgeneem en deel van die proses geword. Ek het drie triangulators genooi om vir waarnemingsdoeleindes in my klas te kom sit. Hulle het elkeen verskillende lesse kom bywoon. Ek het reeds vroeër daarop gewys dat al drie kollegas van my is. Hulle terugvoering het as waardevolle inligting gedien met betrekking tot refleksie op my praktyk.

### **5.5.4 Fokusgroepsonderhoude**

Ek het weer besluit om die gestruktureerde fokusgroepsonderhoud te gebruik. Die inligting wat ek gedurende die eerste aksienavorsingsprojek met behulp van hierdie metode ingesamel het, was van groot waarde. Die leerders was skynbaar meer vrymoedig as

andersins om hul opinies en persepsies oor aspekte deel as hulle in so 'n groep is. Dit lyk asof hierdie gestruktureerde fokusgroep vir die leerders 'n soort veilige hawe skep waarin hulle gemaklik voel om te kommunikeer. Ek het 'n mate van eenheid onder die groep gemerk en daar was ook by tye uiteenlopende opinies wat bespreek kon word in die groep wat die uiteindelijke slotsom soveel ryker gemaak het (Wellman et al., 2005).

## **5.6 BEPLANNING VIR DIE TWEDE PROJEK**

In my eerste projek het ek, soos reeds genoem, nie daarin geslaag om die resultate wat ek graag wou sien, te bereik nie. Daar was geringe vordering in die regte rigting, maar ek kon op hierdie stadium glad nie daarop aanspraak maak dat ek suksesvol was nie. Dit het dus sin gemaak om nog 'n poging, in 'n tweede projek, aan te wend. Dit het uit die eerste aksienavorsingsprojek vir my duidelik geword dat die inhoud van my lesse nie noodwendig die probleem was nie, maar wel die effektiwiteit van die praktyk wat daarmee saamgaan. Ek het ook, soos reeds genoem, besef dat verandering nie sommer oornag sal plaasvind nie; dit is 'n proses, wat dan ook een van die eienskappe van aksienavorsing is (McNiff, 2002).

Ek het hierdie projek begin deur die veranderinge wat die triangulator ten opsigte van die herorganisering van groepe aanbeveel het, uit te voer. Ek het op die geringe sukses wat ek reeds met betrekking tot die koöperatiewe groepvaardighede wat deur sekere leerders in groepe gedemonstreer is, voortgebou. Soos ook reeds genoem, die leerders het ingestem om aan onderhoude met my en die triangulators deel te neem. Ons het 'n verstandhouding gehad dat hulle nie sekere stukke of vraelyste waarmee hulle ongemaklik voel, hoef in te handig nie. Hulle kon ook sekere stukke anoniem inhandig, indien hulle dit sou verkies.

Nadat ek weer met hulle op 13 Augustus 2012 gekonsulteer het, het ons ooreengekom om voort te gaan met die reeks lesse waaroor ons op 3 Augustus 2012 ooreengekom het. Les een sou op 14 Augustus 2012 aangebied word en les twee sou op 16 Augustus 2012 aangebied word. Ons het ses lesse aan die begin geïdentifiseer, en besluit dat ons 'n maksimum van drie siklusse van die aksienavorsing sou voltooi. In elke siklus sou ek twee lesse aanbied. Indien ons die gewenste resultate aan die einde van siklus een of twee verkry, dan sou ons aksienavorsingsprojek net daar stop. Vir die tweede aksienavorsingsprojek sou die lesse die volgende wees:

Les 1: Hierdie les se onderwerp is 'Persoonlike vaardighede en eienskappe'.

Les 2: Hierdie les sou oor die storie van Thomas Edison handel. Die doel was om leerders te inspireer en te motiveer.

In my beplanning en voorbereiding van hierdie lesse het ek geantisipeer om my leerders aktief betrokke te kry. Omdat koöperatiewe leer my onderrigpraktyk is, sou my aktiwiteite meestal groepgebaseerd wees en die rangskikking van die klas se banke het dit ook reflekteer. Die blootstelling wat ek reeds met my nuwe onderrigpraktyk gehad het en die mate van entoesiasme van die leerders en hul ouers het my eintlik laat uitsien na die volgende interaksie met my leerders soos wat ek beweeg na die implementeringsfase van my tweede aksienavorsingsprojek. Ek het hulle ook daaraan herinner dat ons rolle uitruil, wat beteken dat hulle nie dieselfde rol sou vertolk wat hulle vantevore reeds vertolk het nie.

## **5.7 DIE UITVOERING VAN MY PLAN**

Hierna volg 'n verslag van die sessies wat ek met my leerders gehad het.

### **5.7.1 Les 1**

Hierdie aktiwiteit het op Dinsdag, 14 Augustus 2012 plaasgevind. Om die projek aan die gang te kry, het ek 'n tweede triangulator na my klas toe genooi om my les waar te neem. Ek het by 'n vorige geleentheid die leerders aan hul pligte in die groep herinner, maar om hulle geheue te verfris, het ek dit herhaal. Ek het dit beklemtoon dat groepwerk nie tot sy reg sou kom as elkeen nie sy rol reg vertolk nie.

Soos ek in (5.6) genoem het, was die onderwerp van hierdie les 'Persoonlike vaardighede en eienskappe'. Die leerders is gevra om die verskil tussen vaardighede en eienskappe te bespreek. Hulle het daarna ook hulle eie vaardighede en eienskappe opgenoem en voorbeelde gegee van situasies waarbinne hulle dit al gebruik het. Laastens het hulle na werklike werkseleenthede gekyk en dan aangedui watter vaardighede en eienskappe daaraan gekoppel word. Die doel van hierdie les was om die leerders te help om 'n duideliker selfbegrip te ontwikkel as 'n basis vir die keuse van 'n beroep.

Elke leerder het 'n pakket ontvang wat die onderstaande bevat het:

- 'n lys met persoonlike vaardighede en kwaliteite; en
- 'n persoonlike profiel.

Daarbenewens het elke groep het twee verklarende woordeboeke ontvang.

Die leerders moes die onderstaande aktiwiteite met betrekking tot hierdie les, wat aan 'n sekere tydsduur gekoppel was, voltooi:

1. Die groepe is gevra om 'n dinkskrum te hou oor wat hulle dink:

'n persoonlike vaardigheid is – en om 'n voorbeeld te gee

'n persoonlike eienskap is – en om 'n voorbeeld te gee

Verder moes hulle in die dinkskrum voorstelle kry oor waarom persoonlike vaardighede en eienskappe belangrik is – en vir wie.

'n Verdere opdrag was dat hulle die lys vaardighede en eienskappe moes deurwerk (elke leerder het 'n lys in sy of haar pakket gekry) en woorde waarmee hulle nie bekend was nie, moes verduidelik deur van die verklarende woordeboeke wat elke groep gekry het, gebruik te maak.

2. Die leerders is gevra om individueel die persoonlike profielblad te voltooi. Hulle moes hul vier sterkste persoonlike vaardighede en eienskappe opnoem en ook voorbeelde gee van wanneer hulle dit gebruik het – hulle moes ook hul uitsprake regverdig.

3. Groepwerk: Elke groep het 'n stel van 4 bladsye met verskillende beroepe wat deur werkgewers geadverteer is, ontvang.

- Die groepe is gevra om soveel moontlik persoonlike vaardighede en eienskappe, wat van applikante verwag word, te identifiseer en dit neer te skryf.
- Daarna het die groepe 'n bespreking oor hul bevindinge gehou.
- Laastens moes die verslaggewer van elke groep terugvoering gee oor hulle antwoorde.

Die groepe het 'n indrukwekkende begin gemaak met nommer (1) van die aktiwiteit. Hulle het baie goeie vaardigheid met die woordeboeke getoon. Die leerders wat 'n stoornis was by vorige lesse het aanvanklik stillerig voorgekom in hul nuwe groepe. Die motiveerders van die onderskeie groepe het hulle egter aangespoor om te praat en hulle het half teësinig

begin deelneem. Die triangulator het melding gemaak van individuele leerders wat in sekere groepe baie stil voorkom. Daar was egter in die meeste groepe positiewe kommentaar met betrekking tot die suksesvolle rolle wat die motiveerder gespeel het. In van die groepe het sommige leerders hul rol vertolk en sommers ook by 'n ander lid se rol inbreuk gemaak. Ek het self daardie groepe daaraan herinner dat elkeen sy eie rol gehad het, en dat almal 'n kans gegun moes word om hul rolle uit te leef. Die geraasvlakke was taamlik hoog en daarom het ek die koördineerders tesame met die motiveerders gevra om hul groepe se geraasvlakke laag te hou, aangesien niemand hoef te skree nie. Twee seuns het mekaar te midde van al die opgewondenheid verkeerd verstaan en ek moes inspring om 'n moontlike bakleiery te keer. Ek het hulle uitgeneem om buite met hulle te gesels. Die een se verweer was dat die ander seun nog niks van sy bydraes neergeskryf het nie en dat hy dit opsetlik ignoreer. Vir groter klarigheid het ek by die ander lede van hulle groep gaan navraag doen, en hulle het beaam wat die seun gesê het, maar hulle het ook bygevoeg dat almal in die groep te veel tegelyk wil praat en dat die seun oor die algemeen te sag praat. Ek het aan die twee buite verduidelik dat dit my gelukkig maak dat hulle so passievol is oor die werk, maar dat hulle nie nodig het om mekaar verkeerd te verstaan nie. Ek het aan die een seun gesê dat dit ook goed is dat hy bydraes lewer maar dat hy miskien net moet probeer om harder te praat. Ek het antisipeer dat die leerders deur die koöperatiewe dinamiek van groepwerk (Bitzer, 2001), nader aan mekaar sou beweeg en dat almal in die groepe dieselfde ondersteunende en entoesiastiese houdings as hulle maats sou openbaar. Ek het dus baie positiewe verwagtinge van hierdie nuwe onderrigbenadering waarmee ek geëksperimenteer het, gehad.

Die groepe het toe kans gekry om terugvoering te gee oor hul besprekings met betrekking tot nommers (1) en (3). Die verslaggewers was verantwoordelik vir die terugvoering. Tydens die terugvoering het dit my opgeval dat sommige leerders nie met die nodige aandag geluister het nie. Hulle was meer gemoeid met hul eie verslag. Ek het toe verplig gevoel om tussenbeide te tree en 'n kort lesing gegee oor die etiket van om na ander te luister.

Die triangulator het in sy verslag genoem dat die meeste van die groepe hul rolle goed vertolk het, goeie ondersteuning aan mekaar gegee het, mekaar se idees uitgedaag het en hulpbronne gedeel het, maar die leerders sou nog meer blootstelling aan koöperatiewe

leertegnieke moes kry om dit goed onder die knie te kry. In sy kommentaar het hy ook genoem dat hy kon sien dat daar leerders was wat die interaksie met mekaar sommer baie geniet.

Op Woensdag, 15 Augustus 2012 het ons vergadering gehou waar ek die leerders se opinie oor die verloop van die lesse gevra het. Hulle het die onderstaande te sê gehad:

- ek moes die ander onderwysers vra om hul lesse ook so aan te bied;
- hulle geniet die lesse so baie dat dit nie eens soos skool voel nie;
- nie almal in die groep het mooi saamgewerk nie;
- ren leerder wou na 'n ander groep toe gaan want dit lyk of hulle lekker saamwerk;
- kon die lesse nie heeljaar so wees nie? en
- in die ander klasse moes hulle doodstil sit, maar hier kon hulle praat.

Uit die leerders se kommentaar kon ek aflei dat hulle die nuwe opset in die klas geniet en dat die lesse beslis betekenisvol was vir hulle. Ek was besig om te aanskou hoe 'n praktyk in my klas ontwikkel en nuwe lewde kry. Die nuwe praktyk was van waarde vir my leerders en dit was duidelik in hul interaksies met mekaar, in die rolle wat hulle vertolk en in die dinamiek van koöperatiewe leer waar hulle besig was om hulself en mekaar te bemagtig.

Daar was egter in my eerste les nie net goeie kommentaar nie; daar is aspekte waaraan gewerk moes word, en my triangulator het ook in sy kommentaar genoem dat die groepe baat sou vind by nog meer blootstelling aan koöperatiewe leertegnieke.

### **5.7.2 Les 2**

Ek het een van my kollegas, wat ingestem het om die derde triangulator te wees, gevra om die les te kom waarneem. Op Donderdag, 16 Augustus 2012 het ons bymekaargekom om met les 2 te begin. Ek het net voor die les formeel begin het, aan die leerders gesê dat ek baie beïndruk is met die vordering wat hulle tot dusver gemaak het. Ek het hulle ook gekomplimenteer op die wyse waarop hulle die rolle in hulle groepe vertolk. Ek het hulle daaraan herinner dat hulle daardie dag weereens rolle sou ruil en, omdat ons sulke goeie vordering gemaak het, sou dit dalk die laaste les wees wat deel van my



aksienavorsingsprojek sou uitmaak. Hulle het nie baie gelukkig daarvoor gelyk nie, maar ek het hulle belowe dat ek dieselfde manier van onderrig in my Lewensoriëntering-klasse sou gebruik.

Les 2 het gehandel oor die storie van Thomas Edison. Die doel met hierdie les was om:

- die leerders te inspireer en te motiveer;
  - alternatiewe keuses aan te dui;
  - hulle te laat glo in persoonlike vaardighede eerder as in blote kennis; en
  - hulle te laat glo dat mislukking op skool nie 'n aanduiding daarvan is dat jou lewe of jy 'n mislukking is nie.
1. Ek het werkblad 1 aan die leerders gegee en hulle versoek om die storie aandagtig te lees. Hulle moes toe die onderstaande vrae in hul groepe bespreek:
- a) Thomas het die skool gelos toe hy 9 jaar oud was. Sy onderwysers was van mening dat hy glad nie baie slim was nie.
    - Wat gebeur gewoonlik met mense as hulle die skool los? Maak 'n lys van soveel voorbeelde as wat julle kan.
    - As jou onderwysers dink dat jy baie dom is – is dit dan die waarheid? Motiveer julle antwoord.
  - b) Watter eienskappe omtrent Thomas word deur die storie aan ons oorgedra?
    - As ons kyk na hierdie eienskappe wat Thomas beskik, watter loopbaanrigting dink julle sal hy die beste in pas?
  - c) Wat is 'n telegraaf?

Die verslaggewer het daarna terugvoering aan die klas gegee.

2. Daarna is aan die leerders verduidelik dat die storie wat hulle ontvang het, die eerste gedeelte van die storie is. Hulle is daarna gevra om 'n einde vir die storie te verskaf.
- a) Die leerders het 10 minute gekry om 'n slot vir die storie te skryf.
  - b) Elkeen in die groep het daarna sy storie aan die groep voorgelees, en die groep moes bespreek wat hulle dink die mees gepaste einde vir die storie sou wees.

- c) Die werkblaaie van die groepe is daarna deur die verslaggewer van die groep hardop aan die klas voorgelees.
- d) Aan die einde is die volle storie geles, waartydens dit aan die lig gekom het dat klein Thomas die groot wetenskaplike, navorser en entrepreneur Thomas Edison was.

Die leerders is 'n paar minute gegee om die storie van Thomas te lees. Ek was verbaas om te sien hoe die leerders wat klaar geles het, vir hul maats wag om klaar te lees. Hulle is daarna 15 minute kans gegee om die vrae by nommer (1) te bespreek. Die leerders het vir my heeltemal anders voorgekom in vergelyking met toe hulle begin het met projek een. Die samewerking van die leerders wat na nuwe groepe verskuif is, was op standaard. Hulle het deel van hul groep geword en ek kon sien dat daar 'n positiewe verhouding tussen hulle en die res van hulle maats in die onderskeie groepe bestaan. Die leerders was gretig om hul opinies te deel terwyl die tydhouders, koördineerders, motiveerders en skrywers hulle goed van hul taak gekwyd het. Die leerders het nou hul rolle baie goed begryp en dit met oorgawe vertolk. Ek het besef dat dit wat ek gepoog het om te bereik, naamlik verbeterde klaskamerpraktyk, binne my bereik was. Die verslaggewers het terugvoering gegee. Dit het wel hier en daar so 'n bietjie sukkel-sukkel gegaan, maar ek het nie op daardie stadium verwag dat hulle genoeg selfvertroue sou hê om soos gesoute openbare sprekers op te tree nie. Die leerders het bewys dat koöperatiewe leer tog 'n tegniek is wat waarde tot klaskamerpraktyk kan toevoeg.

Tydens die bespreking en voltooiing van nommer (2) het die leerders met baie kreatiewe slotte vir die storie van Thomas vorendag gekom. Ek het aanvanklik gedink dat die leerders skaam sou wees om hul stories met dié van hul maats te vergelyk en 'n toepaslike einde te onderhandel, maar dit was in 'n mindere mate die geval. Weereens kon ek die positiewe dinge wat ek graag wou sien gebeur waarneem, soos:

- die deel van mekaar se materiaal (hulpbronne);
- betwisting van mekaar se idees;
- interpersoonlike vaardighede wat gedemonstreer word;
- die bestuur en algemene onderhoud van die groep deur die onderskeie rolspelers;  
en
- positiewe interafhanklikheid.

Die individuele bydrae van elke leerder het tot die sukses van die groep sukses bygedra. Ek was verbaas deur my leerders se werksaamhede in hul groepe. Alle groepe het natuurlik nie dieselfde graad van sukses behaal nie, maar die oorgawe waarmee hierdie leerders 'n poging aangewend het en hulself aan die betrokke aktiwiteite van die les gewy het, het aan my die boodskap gegee dat, alhoewel van die leerders al aan my gesê het dat hulle hierdie soort lesaanbieding vorentoe ook wil beleef, het hulle nou deur hul werksaamhede getoon dat hierdie vorm van groepbesprekings vir hulle waardevol is en dat dit nie hier kon of moes stop nie.

Die triangulator het nie tydens die verloop van die les veel gesê nie, maar sy kommentaar reflekteer die onderstaande:

- die klaskamer is goed gerangskik om groepbespreking te bevorder;
- die leerders blyk geoefen te wees in effektiewe groeptechnieke;
- die leerders kom entoesiasties voor, en die geraasvlakke is verbasend laag soos wat die leiers (koördineerders) die onderskeie groepe onder beheer hou;
- sommige leerders se terugvoering was te sag, en hulle het skaam voorgekom; en
- van die leerders se aandag was nie totaal by die terugvoering gefokus nie.

Weereens was die triangulator se kommentaar baie positief. Hy het egter 'n paar dinge opgemerk wat ek weer glad nie raakgesien het nie, maar dit is waarom 'n ekstra waarnemer nodig is. Ek was egter ook nuuskierig oor die soort kommentaar wat die leerders hierdie keer gaan het met betrekking tot hul ervaringe van die lesse tot dusvêr. Op 17 Augustus het ek met my leerders vergader om hulle kommentaar te hoor. Dit het wesenlik die onderstaande behels:

- ons het dit baie geniet;
- dit was iets om na uit te sien;
- ons het vir 'n verandering ook belangrik gevoel, omdat meneer vir ons vra wat ons dink en hoe ons voel dinge kan verbeter;
- ek het nooit gedink dat ons vir onderwysers kan sê hoe hulle moet les gee nie;
- die ervarings in die klas, veral die groepbesprekings, waar ons so senuweeagtig was, sal ek altyd onthou; en

- ons het waardevolle lesse geleer.

Dit was opvallend dat die leerders hierdie keer absoluut geen negatiewe kommentaar gehad het nie. Dit het gevoel asof ek suksesvol was in my poging om my klaskamerpraktyk te verander. Die uitdaging was nou om hierdie praktyk na die groter klasse toe te neem. Ek het die ontwikkeling van groepvaardighede en die waarde wat dit vir die leerders inhou, eerstehands gesien en ervaar.

## **5.8 REFLEKTERING OOR PROJEK TWEE**

Ek sal nooit kan aanvaar nie dat my projek 'n emansipatoriese aksienavorsingsprojek was, as ek nie bereid was om selfrefleksie oor my optrede te doen nie. Soos met my eerste projek, het ek ook oor my tweede projek gereflekteer. Wanneer 'n mens oor jou projek reflekteer, is dit nodig om eerlik te wees. Gedurende die eerste les van my tweede projek het my triangulator dit onder my aandag gebring dat sekere leerders nog nie goed genoeg met hulle groepe saamwerk nie. Hy het aanbeveel dat ek die leerders meer blootstelling gee aan die dinamiek van koöperatiewe groepe.

Aanvanklik het die leerders wat na nuwe groepe gestuur is, so eeffe stillerig voorgekom. Hulle het, na my mening, net 'n bietjie tyd nodig gehad om in die groepe aan te pas. Ek het egter volle vertroue gehad dat die interaktiewe aard van koöperatiewe groepe die ys sou breek. Hulle is egter deur die motiveerders van die onderskeie groepe aangespoor om te praat, wat positiewe resultate getoon het. Sommige leerders het inbreuk gemaak op ander se rolle in die groep. Ek het hierdie soort gedrag aan 'n oormaat entoesiasme by daardie betrokke leerders gekoppel. Ek het hulle daarom op hul eie rolle attent gemaak. Dit was hierdie keer vir my opvallend dat die geraasvlakke taamlik hoog was. Ek het die koördineerders tesame met die motiveerders gevra om hul groepe se geraasvlakke laag te hou. Die besprekings wat ek by van die groepe gehoor het, was egter van 'n insiggewende aard. Dit het my opnuut laat besef dat ons leerders tog hul eie perspektiewe oor dinge het en dat ons nie ons perspektiewe op hulle moet afdwing nie, maar 'n atmosfeer van vrye denke moet skep waar leerders gemotiveerd voel om hulself te wil uitdruk.

Die insident tussen die twee leerders wat amper baklei het, het die verloop van die les effens gedemp omdat ek die les moes stop om met hulle buite te gaan gesels. Dit het egter die behoefte van leerders om gehoor te word en te voel dat hulle ook waarde toevoeg, sterk na vore gebring. Navorsing oor teorieë van motivering verwys na 'n vyfstaphiërargie van behoeftes wat ook melding maak van die behoefte aan prestasie en selfbeeld (Maslow, 1970; Tsay & Brady, 2010). Dit het my gedurende die terugvoeringsessie opgeval dat sommige leerders nie met die nodige aandag luister nie. Ek het op daardie stadium die terugvoeringsessie onderbreek om te gesels oor die etiket van terugvoering. In die verslag van die triangulator het hy, behalwe die positiewe kommentaar, ook onder andere aangedui dat die leerders baat sal vind by meer blootstelling aan koöperatiewe leertegnieke sodat hulle dit onder die knie kan kry. Ek het egter in die triangulator se kommentaar oor die leerders se terugvoeringsessie gemerk dat hy kennis geneem het van leerders wat genoem het dat almal in die onderskeie groepe nie heeltemal hulle samewerking gee. Hy noem ook dat sommige leerders na ander groepe wou skuif omdat daar beter gewerk word. Verandering as 'n proses waar die verlangde resultate nie oornag te voorskyn kom nie, word weereens deur die vordering, wat tot op hierdie stadium gemaak is, gedemonstreer (McNiff, 2002).

In hierdie hoofstuk het ek verslag gedoen oor my tweede aksienavorsingsprojek. In die volgende hoofstuk gaan ek opsom, reflekteer en probeer verduidelik op watter wyses my twee aksienavorsingsprojekte vir die landelike leerders van waarde was. Ek gaan ook verduidelik in watter mate die navorsing transformerend en vervullend was. Ek skenk ook aandag aan die kwessie van onderwysers as transformerende intellektuele entiteite en aan onderwyser-navorsers, en sluit dan af deur aksienavorsing as 'n werktuig vir verandering vir die landelike onderwys voor te stel.

## HOOFSTUK 6

### SLOT OPMERKINGS EN AANBEVELINGS

#### 6.1 REFLEKTERING OOR TRANSFORMERENDE HANDELINGE IN DIE KLASKAMER

In hierdie finale hoofstuk som ek op, reflekteer en wend 'n poging aan om te verduidelik of ek geslaag het in die doelstellings wat ek met hierdie navorsing aan myself gestel het. Verder probeer ek bepaal of die twee aksienavorsingsprojekte vervullend en transformerend was. Hierdie twee projekte was 'n poging om te sien hoe ek as 'n onderwyser-navorsers kan verbeter. Dit was ook 'n poging om die skool vir die landelike leerder 'n meer positiewe en genotvolle ervaring te maak, deur die uitvoering van die onderrigpraktyk op so 'n wyse te laat geskied dat die leerders ook soos belanghebbendes in die leerproses voel. Die strewe was dus om my klaskamerpraktyk meer leerdergesentreerd te maak sodat dit 'n ruimte is waar lewensvaardighede aangeleer kan word wat in die uitdagende omstandighede waarin hulle hulself bevind, toegepas kan word. Respondente wat aan navorsing wat deur die Nelson Mandela-stigting (2005) gedoen is, deelgeneem het, sê oor die algemeen dat hulle sou verkies dat landelike skole meer op vaardighede sal fokus.

Die bedoeling was ook om die onderliggende teoretiese basis wat deur my literatuuroorsig aan hierdie aksienavorsingsprojek verleen is, funksioneel te maak by die implementering en verloop van my studie. Ek wil ook beklemtoon dat aksienavorsing 'n lewensvatbare opsie bly vir onderwysers wat die behoefte het om na 'n meer demokratiese en transformerende klaskamerpraktyk te soek.

##### 6.1.1 Liberalisme en begrip van verandering

Ek glo dat aksienavorsers nooit daarop aanspraak kan maak dat hulle optrede opregte liberalisme tot gevolg gehad het nie, want dit sal baie tegnisiesties klink. Die alternatief waarop hulle aanspraak kan maak, is dat hulle wel 'n poging aangewend het om liberaal te word.

In hoofstuk drie is die modusse van aksienavorsing en die verskillende vorme wat dit aanneem, bespreek. Ek het ook genoem dat hierdie aksienavorsingsprojek poog om

verandering teweeg te bring en dus van 'n emansipatoriese aard is. Boog (2003:427) sê in dié verband: "To emancipate means to free oneself from restraint, control or the power of someone else, especially to free oneself from any kind of slavery."

As my aksienavorsingsprojek daarop aanspraak maak dat 'n poging aangewend is om liberaal te wees, dan sal dit meer bruikbaar en toepaslik wees om my aksies te meet en te reflekteer aan die definisie van Carr en Kemmis (1986:97):

Emancipatory action research is an empowering process for participants; it engages them in the struggle for more rational, just, democratic and fulfilling forms of education. It is activist in that it engages them in taking action on the basis of their critical and self-critical reflection, but it is prudent in that it creates change at the rate at which it is justified by reflection and feasible for the participants in the process.

Deur my aksies aan die gegewe definisie te meet, wil ek motiveer waarom my aksienavorsingsprojekte vervullend en liberaal was. Die blote feit dat ek 'n poging aangewend het om my leerders sowel as myself te bemagtig, het aan my die versekering gegee dat ek aktief betrokke was by 'n aksienavorsingsproses wat daarop gemik was om verandering teweeg te bring en dus liberaal van aard was.

My twee aksienavorsingsprojekte het my laat besef dat 'n mens eintlik net die aanname kan maak dat jy deel van 'n liberale proses is, maar nooit regtig geliberaliseer is nie. Om regtig 'n idee te kry van of 'n mens ooit geliberaliseer kan word, sal dit bruikbaar wees om na die begrip en dinamiek van verandering te kyk. Veneklasen (2006:3) huldig die volgende siening oor verandering: "Change is unpredictable and dynamic, not to mention chaotic, messy, and full of conflict and compromise."

Verandering is dus nie net sommer 'n aangename reis van een plek na 'n ander plek nie; dit is wanordelik, vol konflik, en kompromieë moet aangegaan word (Veneklasen, 2006). Ek wend vervolgens 'n poging aan om te reflekteer oor die veranderinge wat ek en my leerders gedurende ons aksienavorsingsprojek ondergaan het. Die liberale aard van hierdie

veranderinge kan bevraagteken word, maar verandering is ook nie liniêr of op die punt af nie (Veneklasen, 2006).

In my twee aksienavorsingsprojekte het ek probeer om my klaskamerpraktyk in beroepsvoorligting te verander sodat dit vir my leerders meer betekenisvol kan wees. Ek het uit my ervarings met matriekleerders besef dat die formaat van beroepsvoorligting waaraan hulle blootgestel is, nie veel vir hulle beteken het nie omdat hulle verward en onseker is oor hoe hulle die toekoms gaan aandurf. As beroepsvoorligter kan ek nie hul toekoms vir hulle skep nie, maar ek kan in die klaskamer aan hulle die nodige en bruikbare kennis en vaardighede leer, wat hulle sal help om met meer vertroue die toekoms in te gaan.

My projek het gepoog om die onderrig van beroepsvoorligting, bekend as Loopbane en Loopbaankeuses, 'n onderafdeling van Lewensoriëntering is, te verbeter. Ek het aanvanklik my projek met 30 leerders tydens skoolure begin, maar omdat die leerders agtergeraak het met hulle werk, het ek hulle versoek dat ons die projek ná skool voortsit. Baie van die leerders was egter nie beskikbaar om ná skool te kom nie. Ek het uiteindelik presies die helfte van die vorige aantal leerders gehad om die projek mee voort te sit. Elke projek het oor 'n tydperk van 'n week en 'n half gestrek. My aksienavorsingsprojek het die voltooiing van lesse behels. Die twee lesse het die onderstaande behels:

Les 1: Hierdie oefening was in die vorm van 'n vraelys. Daar is aan die leerders profiele/karaktersketse van verskillende soorte besluitnemers verskaf en hulle is gevra om te oorweeg watter een die beste by hulle pas. Hierdie vraelys het 'n reeks verskillende situasies bevat en leerders is deur middel van 'n reeks veelvuldigekeusevrae gevra om te kies hoe hulle sou optree. Hulle punte is gebruik om te bepaal watter soort besluitnemers hulle is. Die karaktersketse het 'n vertrekpunt vir koöperatiewe interaksie met mekaar gebied.

Les 2 was getiteld die SNIP-analise. Die doel is om leerders se selfbegrip te verbeter en aan hulle 'n meer ingeligte basis vir besluitneming oor beroepe te bied.

Tydens die seleksie van hierdie lesse het ek sekere verwagtinge gehad. Ek het gehoop dat die leerders, deur in groepe te werk, gemakliker sou voel in 'n koöperatiewe leeromgewing



om met mekaar en met my te kommunikeer. Ek was egter ook onder 'n valse indruk dat, as ek die uitnemende praktyke van koöperatiewe leer toepas, verandering outomaties die gevolg sou wees. Ek het opnuut besef dat verandering nie sommer oornag sou plaasvind nie; dit is 'n proses, wat ook een van die fundamentele eienskappe van aksienavorsing is (McNiff, 2002). Ek het ook besef dat ek besig was om te romantiseer oor die gedagte van liberalisme. My eerste projek het my met 'n mate van gemengde gevoelens gelaat. Hierdie ervaringe het my egter meer sensitief gemaak ten opsigte van die behoeftes van my leerders en ook meer krities en selfreflektief.

Gedurende les een was ek te tegnisiesties en positivisties ingestel teenoor die les om die werklike behoeftes van die leerders raak te sien. Ek was onder die vals indruk dat koöperatiewe teorieë met betrekking tot groepsdinamiek vanself sal manifesteer as ek groepaktiwiteite aan die leerders gee. Tydens die eerste les het dit my onmiddellik opgeval dat die leerders nie hulle groepsrolle verstaan nie, en as gevolg daarvan sou groepsdinamiek nie tot sy reg kom nie. Aan die begin van die tweede les het ek net weer die rolle van elkeen in die groep verduidelik om die onsekerheid wat in les een te bespeur was, uit te skakel.

Les twee het vir my 'n aanduiding gegee dat ek in die proses was om koöperatiewe leer beter te verstaan. Die hantering van groepe het aanvanklik soos 'n uitdaging gevoel, maar met meer oefening, het ek gevoel, kan dit deel van my nuwe klaskamerpraktyk word. Die triangulator het aspekte aangetoon waaraan ek aandag moes gee, soos leerders wat nie op die aktiwiteite gefokus is nie, leerders wat groepe oorheers, en van die leerders was te spelerig.

Die triangulator het 'n aanbeveling gemaak wat later aansienlik bygedra het tot beter funksionering van die groep. Hy het aanbeveel dat ek die spelerige leerders skei deur hulle in ander groepe te plaas. Hy het ook die opmerking gemaak dat daar 'n redelike oop forum vir gesprek geskep is vir leerders om vrae te stel en om mekaar uit te daag. Hy het ook gesê dat die klasopset leerders die geleentheid gee om hulself vryelik uit te druk. Ek onthou dat ek redelik goed daarvoor gevoel het. Ek het die volgende dag, ná die aanbieding van die tweede les van projek een, agtergekom dat die leerders met hul maats met groot

entoesiasme oor ons lesse gepraat het. Dit het my laat besef dat die leerders besig was om ons sessies te begin geniet.

Van die leerders het ná die tweede sessie ook hul menings ten opsigte van die formaat van die lesse met my gedeel het, sonder dat ek daarvoor gevra het. Die onderstaande kommentaar is deur hulle gelewer:

- hulle was so 'n bietjie versigtig aan die begin om te praat, maar hulle het dit nou begin geniet om so baie in die klas te kan praat;
- een leerder het genoem dat sy nie gewoond is aan die nuwe formaat van die les, waar hulle enige tyd kan praat en sê hoe hulle voel nie; en
- sommige van hulle het gesê dat hulle daarvan hou en uitsien na die volgende sessie.

Deelname en konsensus van die leerders was vir my van uiterste belang. Volgens Stringer (1999) is aksienavorsing gebaseer op die aanname dat die blote opname van gebeurtenisse en die formulering van verduidelikings deur 'n onbetrokke navorser onvoldoende is. 'n Verdere aanname is dat diegene na wie voorheen as subjekte verwys is, direk aan die navorsingsprosesse moet deelneem en dat daardie prosesse toegepas moet word op wyses wat alle deelnemers bevoordeel.

Ek het my daarvan vergewis dat ons nie betrokke is by 'n eksperiment of aktiwiteit wat 'n eksakte wetenskap is nie. By hierdie soort navorsing is die elemente van emosie, persepsie, gevoelens en veronderstellings betrokke. Al hierdie elemente is subjektief en kan verander. Ons het bevind dat die eerste siklus 'n reis in die onbekende in was.

Daar was individuele en groepbesprekingsessies wat tot 'n mate gebruik kon word om idees en begrippe te kristalliseer en terselfdertyd 'n bydrae tot 'n bewustheid van houdings en praktyke met betrekking tot leer te skep. Hierdie besprekingsessies het gehelp om 'n bewustheid van 'n paar kritiese kwessies te ontwikkel, naamlik verhoudings, houdings, ingesteldhede, die behoefte om probleme op te los, om op die werk te fokus en die noodsaaklikheid van samewerking. Ek het besef dat die produk wat ek aan die einde van die twee lesse verkry het, nog ver was van dit wat ek graag wou sien, maar dat dit 'n klein treetjie in die regte rigting was.

Soos met my eerste projek, het ek ook oor my tweede projek gereflekteer. Die triangulator het dit gedurende die eerste les van my tweede projek onder my aandag gebring dat sekere leerders nog nie goed genoeg met hulle groepe saamwerk nie. Hy het aanbeveel dat ek die leerders meer blootstelling gee aan die dinamiek van koöperatiewe groepe.

Die leerders wat na nuwe groepe gestuur is, het aanvanklik stillerig en ongemaklik voorgekom. Die motiveerders van die onderskeie groepe het hulle egter aangespoor om te praat, wat positiewe resultate tot gevolg gehad het. Daar was van die leerders wat inbreuk gemaak het op ander se rolle in die groep. Hulle het oor-entoesiasies voorgekom. Ek het hulle aan hul eie rolle in die groep herinner. Dit was ook vir my opvallend dat die geraasvlakke taamlik hoog was. Ek het toe die koördineerders tesame met die motiveerders gevra om hul groepe se geraasvlakke laag te hou. Ek het insiggewende besprekings gehoor soos wat ek tussen die groepe deur beweeg het. In vergelyking met die vorige lesse het die leerders baie gemakliker voorgekom. Dit het my opnuut laat besef dat ons leerders hul eie perspektiewe oor dinge het, en dat ons nie ons eie perspektiewe op hulle moet afdwing nie, maar 'n atmosfeer van vrye denke moet skep waar leerders gemotiveerd voel om hulself te wil uitdruk. Daar was ook die insident tussen die twee leerders wat amper baklei het. Dit het die verloop van die les tot 'n mate gedemp omdat ek buite met hulle moes gaan gesels het. Uit die een leerder se verduideliking kon ek aflei dat hy afgeskeep voel in die groep omdat die een leerder, wat in die onderonsie betrokke was, nie sy idees neergeskryf het nie. Die leerder het dus 'n behoefte om gehoor en erken te word, gedemonstreer. Dit het my onmiddellik laat dink aan die vyfstaphiërgie van behoeftes wat ook melding maak van die behoefte aan prestasie en selfbeeld (Maslow, 1970; Tsay & Brady, 2010). Tydens die terugvoeringsessie het ek waargeneem dat sommige leerders nie met die nodige aandag luister nie. Op daardie stadium het ek die terugvoeringsessie onderbreek om te gesels oor die etiket wat betrokke moet wees tydens terugvoering. In sy verslag het die triangulator, afgesien van die positiewe kommentaar, ook onder andere aangedui dat die leerders baat sal vind by meer blootstelling aan koöperatiewe leertegnieke sodat hulle dit onder die knie kan kry. Ek het in die kommentaar van die triangulator gesien dat nie alle leerders in die onderskeie groepe hulle samewerking tydens die terugvoeringsessie gegee het nie.

Deur middel van hierdie twee projekte is dit aan my bevestig dat verandering 'n proses is (McNiff, 2002) en dat 'n mens nie kan verwag om die verlangde resultate onmiddellik te sien nie. In hierdie hoofstuk doen ek verslag oor my tweede, en laaste, aksienavorsingsprojek.

## **6.2 HOE HIERDIE NAVORSING DIE LANDELIKE LEERDERS GEAFFEKTEER HET**

In hoofstuk een het ek 'n historiese agtergrond van die skool waar die navorsing uitgevoer is, geskets en die opset waarbinne die skool moet funksioneer, uiteengesit. Ek het ook genoem dat die toestand wat met die landelike omgewing geassosieer word, direkte implikasies vir die hulpbronne van die skool en die prestasies van leerders inhou (Plaatjies, 2007). Hierdie negatiewe konteks wat direk veroorsaak word deur die skool se geografiese ligging (Sao, 2008), vereis innoverende benaderings tot klaspraktyk indien enige vordering met die leerders gemaak wil word. Vervolgens wend ek 'n poging aan om te verduidelik tot watter mate hierdie aksienavorsingsprojek vir die landelike leerders van waarde was.

## **6.3 ONDERWYSERS AS TRANSFORMERENDE INTELLEKTUELE EN ONDERWYSER-NAVORSERS**

My aksienavorsingsprojekte het my die geleentheid gebied om die rol van onderwyser-navorsers sowel as die rol van transformerende intellektueel te vertolk. Fischman en McLaren (2005:74) het die onderstaande te sê oor onderwysers wat in die kritiese pedagogie werk:

For educators who work within the tradition of critical pedagogy, it is not enough to understand any given educational reality; there is a pedagogical mandate to transform it with the goal of radically democratizing educational sites and societies through a shared praxis.

Die gedagte van transformasie en demokratisering staan prominent in Fischman en McLaren (2005) se siening met betrekking tot onderwysers wat in die kritiese pedagogie werkzaam is. Onderwysers as transformerende intellektuele moet die suiwer instrumentele benadering tot onderrig begin bevraagteken. Onderwysers sal dus moet begin bevraagteken wat hulle

onderrig, hoe hulle dit onderrig, wie in beheer is van bestaande kennis by skole en vir watter doel daardie beheer uitgevoer word. Onderwysers moet versigtig wees om nie in die strik te val om hegemoniese praktyke uit te voer en slaafs die dominante ideologie te bevorder en sodoende die kulturele kapitaal van hul leerders te ondermyn nie. Volgens Fischman en McLaren (2005) is hegemonie net soveel verwant aan antagonistiese prosesse soos wat dit is aan konsensuele individuele en sosiale praktyke van onderhandeling wat nie net plaasvind binne die burgerlike samelewing nie, maar ook binne die alledaagse handelinge van families, die staat en verskeie politieke arenas.

Onderwysers, as transformerende intellektuele moet dus hul klaskamerpraktyk sien as 'n middel tot bevryding van hegemoniese praktyke. As onderwysers moet ons daarna strewe om transformatiewe intellektuele te word, om so 'n meer betekenisvolle bydrae tot die bou van Suid-Afrika te maak. Aktiewe betrokkenheid by progressiewe onderwysersunies en forums bied aan liberale onderwysers die geleentheid om verbande tussen hulle klaskamerpraktyk en die breër sosio-politieke aangeleenthede te lê. Die vorming van netwerke met ander onderwysers van ander skole kan ook waarde toevoeg tot onderwysers se praktyk in die klaskamer.

Volgens Bacigalupo en Cachia (2011) bevorder netwerke tussen onderwysers die kwaliteit van onderrig deur onderwysers instaat te stel om hul kapasiteit uit te brei in 'n verskeidenheid dimensies wat strek vanaf algemene kennis, algemene pedagogiese kennis en pedagogiese inhoudskennis en nog veel meer. Netwerke bied dus 'n ruimte vir bespreking oor ander maniere waarop opvoedkundige praktisyns, alleen of kollaboratief, ondersoek kan gebruik as 'n middel om meer oor hulle werk te leer, met die hoop om effektiwiteit in die klaskamer te verhoog (Bacigalupo en Cachia, 2011). Ek glo dat onderwysers ruimte en die geleentheid het om kollektief te stry (deur middel van netwerke) om daardie ideologiese en materiële toestande te skep, wat hulle in staat sal stel om hul leerders te bemagtig.

Ek besef, nou meer as ooit vantevore, hoe belangrik dit is dat onderwysers nie net dinge as normaal moet aanvaar nie, maar dat hulle hul leerders en kollegas op 'n reflektiewe manier, moet konsulteer. Hulle moet dus hul onderrig met hulle leerders se werklike ervarings in verband bring, luister, kritiek aanvaar en leer uit hulle ervarings met hulle leerders. Ek besef

ook dat dit, in 'n demokratiese leersituasie, die onderwyser se verantwoordelikheid bly om 'n outoritêre rol in te neem en om rigting aan die leerproses te verskaf, maar die onderwyser moet ook deurlopend daarvan bewus wees om nie oormatig outoritêr te wees nie.

Ek kon uit die laaste les van die tweede projek aflei dat die leerders tog sekere kennis en vaardighede geleer het, soos:

- om selfgeldend te wees deur hulself uit te druk;
- elemente van leierskap is gedemonstreer deur die rolle wat hulle in hul groepe vertolk het; en
- uit hul besprekings kon ek aflei dat hulle van die kennis wat hulle tydens die lesse in projek een en die eerste les van projek twee opgedoen het, oorgedra het en in hul laaste les gebruik het.

#### **6.4 AKSIENAVORSING AS 'N LEWENSVATBARE OPSIE**

Ek voel 'n behoefte om in die toekoms voort te gaan om betrokke te wees by 'n aksienavorsingsproses van hierdie aard in my strewe om ons skool, as 'n geheel, se klaskamerpraktyk te transformeer. McNiff (2002:6) huldig die volgende siening met betrekking tot aksienavorsing:

Action research is open ended. It does not begin with a fixed hypothesis. It begins with an idea that you develop. The research process is the developmental process of following through the idea, seeing how it goes, and continually checking whether it is in line with what you wish to happen. The processes can be shown as a spiral of cycles, where one issue forms the basis of another and, as one question is addressed, the answer to it generates new questions.

McNiff (2002) herinner ons dus aan 'n belangrike kenmerk van aksienavorsing, naamlik dat die taak nie noodwendig klaar is wanneer die projek eindig nie. Om 'n kritiese onderwyser-navorser te wees bly nog steeds 'n groot uitdaging, maar met die insig wat ek verkry het, dink ek dat aksienavorsing moontlik my gedagtes sal oopmaak vir nuwe en moontlik meer interessante en innoverende idees in my strewe om my onderrigpraktyk meer liberaal en demokraties te maak.

Aksienavorsing verskaf aan ons 'n lewensvatbare opsie wat ons nie kan ignoreer nie. Dit is 'n proses wat ons kan bystaan in ons soeke na verandering. Fischman en McLaren (2005) herinner ons daaraan dat dit nie genoeg is om net begrip te verkry van 'n mens se opvoedkundige omgewing nie, maar dat daar 'n pedagogiese mandaat is om dit te transformeer. Die Bybel ondersteun, predik en bevorder ook die veranderingselement in Romeine 12:2: "Christene word getransformeer (verander) deur hulle gedagtes te vernuwe."

'n Voorvereiste vir ondersteuning van hierdie veranderingsgedagte is dat daar anders gedink moet word om anders te lewe. Ons moet dus nie daarna strewe om soos die wêreld te wees nie, maar daarna strewe om ons liggame tot die diens van God te gebruik. Transformasie is dus nie net ons pedagogiese plig (Fischman & McLaren, 2005) nie maar ook ons spirituele plig.

## 6.5 SLOTOPMERKINGS

Hierdie aksienavorsingsprojek was 'n reis wat voorlopig tot 'n einde kom. Ek het vroeër McNiff (2002) se siening gedeel, naamlik dat die aksienavorsingsproses nie noodwendig tot 'n einde kom wanneer die projek klaar is nie. Dié siening is ook op hierdie projek van toepassing omdat die verloop van hierdie aksienavorsingsprojek aanleiding gegee het tot die generering van nuwe onderwerpe wat in die toekoms ondersoek kan word. Die fokus van hierdie onderwerpe sal wees:

- Om deur middel van die aksienavorsingsproses koöperatiewe leer as 'n effektiewe klaskamerpraktyk te bevorder.
- Om die reflektiewe aard van aksienavorsing as 'n middel om leemtes in die onderwyser se eie klaskamerpraktyk te identifiseer en die hoof te bied, te bevorder.

Die onderwerp van hierdie aksienavorsingsprojek was "'n Poging om beroepsvoorligting by 'n landelike skool te verbeter". Die kern van hierdie navorsing was om my klaskamerpraktyk in beroepsvoorligting te verbeter. Die waarde van effektiewe beroepsvoorligting vir leerders se korrekte beroepskeuses is in hoofstuk een beklemtoon omdat dit 'n impak op baie, indien nie alle, fasette van leerders se lewens het (Kidd, 2006).

Die posisie waarin die landelike leerders hulself bevind, is breedvoerig bespreek. Ek het dit pertinent in hoofstuk een genoem dat 'n innoverende benadering benodig word om die onderrigsituasie vir hierdie leerders meer betekenisvol te maak. Dit was dan ook een van die belangrikste onderliggende motiverings vir hierdie aksienavorsingsprojekte. Soos wat ek in my reflektoring oor hierdie navorsing genoem het, hierdie projek het redelike positiewe resultate opgelewer.

Ek sluit hierdie mini-tesis graag af met gepaste woorde deur Martin Luther King jr. ten opsigte van verandering (Jackson, 2006:77)

Change does not roll in on the wheels of inevitability, but comes through continuous struggle. And so we must straighten our backs and work for our freedom.



**BRONNELYS**

- Abrami, P.C. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Toronto: Harcourt Brace & Company.
- Albert, L. (1996). Motor voter: An interview with David L. Warren. *AAHE Bulletin*, 48(9), 3–6.
- Aldrich, H. & Shimazoe, J. (2010). Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58(2), 52–57.
- Altricher, H. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. New York: Routledge.
- Asmal, K. (1999). *Call to action: Mobilizing citizens to build a South African education and training system for the 21<sup>st</sup> century* [Intyds]. Onttrek 23 Mei 2011, van <http://education.pwv.gov.za/Media/Speeches1999/July>.
- Babbie, E.R. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bacigalupo, M. & Cachia, R. (2011). *Teacher collaboration networks in 2025: What is the role of teacher networks for professional development in Europe?* Luxemburg: Publikasiekantoor van die Europese Unie.
- Banegas, D.L. (2011). Educational action research: *An International Journal*, 19(4), 417–432.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13–17.
- Baumann, J. & Duffy, A. (2001). Teacher-researcher methodology: Themes, variations, and possibilities. *Reading Teacher*, 54(6), 608–615.
- Bennett, N. & Dunne, E. (1992). *Managing classroom groups*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster.
- Bitzer, E. M. (2001). Understanding co-operative learning: A case study in tracing relationships to social constructivism and South African socio-educational thought. *South African Journal of Higher Education*, 15(2), 98–104.
- Bitzer, E.M. (2004). *Learner-centred didactic strategies*. Pretoria: Van Schaik.
- Boog, B. W. M. (2003). The Emancipatory Character of Action Research, its History and the Present State of the Art. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *J. Community Appl. Soc. Psychol.*, 13, 426–438. [Intyds]. Onttrek 16 September 2012 van [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com).

- Boomer, G. (1992). Curriculum composing and evaluating: An invitation to action research. In G. Boomer, L. Lester, C. Onore, & J. Cook (Eds.), *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century* (pp. 33-47). London: The Falmer Press.
- Brown, H. & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). (2009). *Foundational methods: Understanding teaching and learning* (p. 507). Toronto: Pearson Education.
- Campbell-Jones, B. & Campbell-Jones, F. (2002). Educating African American children: Credibility at a crossroads, *Educational Horizons*, 80(3), 133–139.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Lewes: Falmer Press
- Charles, C. & Mertler, C.A. (2002). *Instruction to educational research* (4<sup>de</sup> uitg.). Boston: Allyn & Bacon.
- Chernus, I. (2004). *American nonviolence: The history of an idea*. New York: Orbis Books.
- Chisholm, L. (2003). The state of curriculum reform in South Africa. In J. Daniel, A. Habib, & R. Southall (pp. 45-65). Kaapstad: RGN-uitgewers.
- Chiu, M. M. (2000). Group problem solving processes: Social interactions and individual actions. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30(1), 27–50.
- Chiu, M. M. (2004). Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning. *American Educational Research Journal*, 41, 365–399.
- Chiu, M. M. (2008). Flowing toward correct contributions during groups' mathematics problem solving: A statistical discourse analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(3), 415–463.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5<sup>de</sup> uitg.). London: Routledge Falmer.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Curriculum news* (November). (2010). [Intyds]. Onttrek 13 September 2012 van <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=alti3oFZ5kl%3d&tabid=348&mid=1018>.
- Curriculum news* (Mei). (2011). [Intyds]. Onttrek 13 September 2012 van <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=RIQ3WgihTOA%3d&tabid=348&mid=1018>.
- Curriculum news* (Julie). (2012). [Intyds]. Onttrek 13 September 2012 van <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=muR3BT6pRqg%3d&tabid=348&mid=1018>.

- Cuseo, J.B. (1996). *Cooperative learning: A pedagogy for addressing contemporary challenges & critical issues in higher education*. Stillwater: New Forums.
- Dalzell, C. (2005). *A survey of the specific Life Orientation needs of Grade 9 learners*. Ongepubliseerde M-verhandeling, Noordwes-Universiteit.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Londen: Sage.
- Departement van Onderwys. (2003). *The National Curriculum Statement, Grades 10–12 (General), Life Orientation*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. (2005). *Report of the Ministerial Committee on Rural Education: A new vision for rural schooling*. Pretoria: Firedrum Communications.
- Departement van Onderwys. (2011). *The National Curriculum Statement, Grades 10–12*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Heath and Co.
- Dick, B. (2002). *Action research: Action and research*. Onttrek 17 April 2011 van <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html>.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context* (2<sup>de</sup> uitg.). Kaapstad: Oxford University Press.
- Durrheim, K. (2006). Research design. In M. Terre Blanche, K. Durrheim, & D. Painter (Reds.). *Research in practice* (2<sup>de</sup> uitg.). (p. 33). Kaapstad: University of Cape Town Press.
- Elliot, J. (2007). Rethinking pedagogy as the aesthetic ordering of learning experiences. In J. Elliot (Red.), *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliot*. New York: Routledge.
- Elliot, J. (2009). Building educational theory through action research. In S. Nofke & B. Somekh (Reds.), *The Sage handbook of educational action research* (pp. 28–38). Londen: Sage.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton.
- Esau, O. (2011). *Checkmating HIV/AIDS as a teacher researcher: Breaking the culture of silence in checkmating HIV/AIDS*. Germany: Lambert Academic.
- Fengu, M. (2011). Few job prospects for matrices. *Dispatchonline*. [Intyds.] Onttrek 13 September 2012 van <http://www.dispatch.co.za/>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In B.Z. Presseisen (Red.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington: National Education Association.

Fischman, E. & McLaren, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Critical Methodologies*, 5(4), 425–447.

Flood, R. L. (2001). The relationship of 'systems thinking' to action research. In P. Reason & H. Bradbury (Reds.), *Handbook of action research participative inquiry and practice* (pp. 133–144). Thousand Oaks: Sage Publications.

Gilles, R.M. & Adrian, F. (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londen: Farmer Press.

Giroux, H. (2002). Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. In C. Borg, J. Buttiegieg, & P.Mayo (Reds.), *Gramsci and education* (pp. 41–66). Lanham: Rowman & Littlefield.

Goor, M., Schwenn, J., Eldridge, A., Mallein, D., & Stauffeur, J. (1996). Using strategy cards to enhance cooperative learning for students with learning disabilities. *Teaching Exeptional Children*, 28, 66–68.

Gore, J. M. 1989. *Agency, structure and the rhetoric of teacher empowerment*. Ongepubliseerde referaat gelewer by die jaarvergadering van die American Educational Research Association, San Francisco, 27–31 Maart.

Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2005). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Hergenhahn, B.R. & Ohlson, M.H. (1993). *An introduction to theories of learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Herr, H. & Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. New York: Sage.

Heystek, J., Nieman, R., Van Rooyen, J., Mosoge, J., & Bipath, K. (2008). *People leadership in education*. Johannesburg: Heinemann Uitgewers.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Holter, I.M. & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research! What is it? How has it been used, and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18, 296–304.

- Hopkins, D. (2003). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.
- Hui, M. & Grossman, D.L. (2011). *Improving teacher education through action research*. London: Routledge.
- Jackson, T.F. (2006). *From civil rights to human rights: Martin Luther King, Jr., and the struggle for economic justice*. Pennsylvania. University of Pennsylvania Press.
- Jansen, J. (2011). Die skool waar die kinders eerste kom. *Die Burger* (9 Augustus 2011). [Intyds]. Onttrek 9 September 2012 van <http://www.dieburger.com/Rubrieke/JonathanJansen/Die-skool-waar-die-kinders-eerste-kom-20110808>
- Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practice (Foundations in nursing and health care)*. Cheltenham: Nelson Thomas.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1991). Co-operative learning: Increasing college faculty instructional productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4*. Washington: George Washington University.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Jonker, C.S. & Scholtz, P.E. (2003). Die effek van loopbaanbeplanning op skoolverlaters. *SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 29(2), 83–90.
- Joyce, B. (1992). Cooperative learning and staff development. *Cooperative Learning*, 12(2), 10–13.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research reader*. (3<sup>de</sup> uitg.). Victoria: Deakin University Press.
- Kidd, J.M. (2006). *Understanding career counselling: Theory, research and practice*. Londen: Sage.
- Killen, R. (1996). *Effective teaching strategies. Lessons from research and practice*. Wentworth Falls: Social Science Press.
- Koch, J.V. (1985). The market for college graduates: Current myths and emerging realities. *Liberal Education*, 71(1), 39–48.
- Kondrat, M.E. & Julia, M. (1997). Participatory action research: Self-reliant research strategies for human social development. *Social Development Issues*, 19(1), 32-49.

Kose, S., Sahin, A., Ergu, A., & Gezer, K. (2010). The effects of cooperative learning experience on eight grade students' achievement and attitude toward science. *Education*, 131(1), 169–180.

Krumboltz, J.D. (1991). *Manual for the career beliefs inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Lehohla, P. (2010). Education does matter. *StatsOnline*, Statistics South Africa. [Intyds.] Onttrek 9 September 2012 van [http://www.statssa.gov.za/news\\_archive/SG8November2010\\_1.asp](http://www.statssa.gov.za/news_archive/SG8November2010_1.asp).

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.

Light, G., Cox, R., & Calkins, S. (2009). *Learning and reaching in higher education: The reflective professional* (2<sup>de</sup> uitg.). Londen: Sage.

Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Londen: Falmer Press.

MacIntosh, J. (1993). Focus groups in distance nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1981–1985.

Mackinnon, A. M. (1989). *Conceptualizing a 'reflective practicum' in constructivist science teaching*. Ongepubliseerde D-verhandeling, University of British Columbia.

Maree, J.G. & Molepo, J.M. (1999). The role of mathematics in developing rural and tribal communities in South Africa. *South African Journal of Education*, 19(4), 374–381.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2<sup>de</sup> uitg.). New York: Harper and Row.

Masters, J. (2000). *The history of action research, action research e-reports*. [Intyds] Onttrek 12 Mei 2011 van <http://www.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/003/htm>.

McKernan, J. (2000). *Curriculum action research* (2<sup>de</sup> uitg.). Londen. Kogan Page.

McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. Basingstoke: Macmillan.

McNiff, J. (2002). *Action research for professional development, concise advice for new action researchers*. Londen: Sage.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2<sup>de</sup> uitg.). Londen: RoutledgeFalmer.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers*. Londen: David Fulton.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Londen: Sage.

Meerkotter, D.A. (2002). The education and care of AIDS orphans and the need for informed action and participatory research in UWC. *Papers in Education, Faculty of Education, Vol.2*, pp.50-56

Miller, G.E. (1988). *The meaning of general education*. New York: Teacher College Press.

Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2<sup>de</sup> uitg.). Londen: Sage.

Morse, S. W. (1989). Renewing civic capacity: Preparing college students for service and citizenship. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8*. Washington: George Washington University.

Mortimore, P. (1999). Does research really matter? Presidential address. Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Sussex, September 1999.

Naidoo, N. (2006). *An action research inquiry into outcomes-based education and training in an adult learning environment at the forensic science laboratory*. Ongepubliseerde tesis, Universiteit Stellenbosch.

Nelson Mandela-stigting. (2005). *Emerging Voices: A report on education in South African rural communities*.

Niles, S.G., & Harris-Bowlsbey, J. (2002). *Career development interventions in the 21<sup>st</sup> century*. Columbus: Merrill/Prentice Hall.

O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In R Richardson (Red.), *Theory and practice of action research*. [Intyds.] Onttrek van 15 Augustus 2011 van <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>.

Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development, 27*(2), 111–118.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>de</sup> uitg.). Londen: Sage.

Piaget, J. (1970) *Structuralism*. New York: Basic Books.

Pike, M. (2002). Action research for English teaching: Ideology, pedagogy and personal growth. *Educational Action Research, 10*(1): 27–44.

Plaatjies, B. O. (2007). Effektiewe klaskamerbestuur by 'n arm landelike skool. *CPUT Theses & Dissertations*. Paper 113. Onttrek 12 Augustus 2012 by [http://dk.cput.ac.za/td\\_cput/113](http://dk.cput.ac.za/td_cput/113).

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 137–145.

Powell, R.A. & Single, H.M. (1996). Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care, 8*(5), 499–504.



Putnam, J. W. (2005). Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom (4<sup>de</sup> uitg.). Baltimore: Brookes.

Ramoraka, N. J. (2006). *Educator's understanding of the premises underpinning outcomes-based education and its impact on their classroom assessment practices*. Ongepubliseerde tesis, Universiteit van Pretoria.

Rawal, S. (2006). *The role of drama in enhancing life skills in children with specific learning difficulties in a Mumbai school: My reflective account*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van Coventry.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.

Reason, P. & Bradbury, H. (2001) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.

Republiek van Suid-Afrika. (2003, Oktober 6). *Staatskoerant no. 25545, kennisgewing 1407*. Pretoria: Staatsdrukker.

Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 12(2): 230–239.

Sackett, S.J. (1998). Career counseling as an aid to self-actualization. *Journal of Career Development*, 24, 235–244.

SAKO (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid). (1997). *SAKO Bulletin 1*. Pretoria: SAKO.

Sao, Y. T. (2008). Barriers to learning mathematics in rural secondary schools. Ongepubliseerde tesis, Universiteit Stellenbosch.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Reds.), *Career development and counseling: Putting research and theory to work* (pp. 42–70). Hoboken: Wiley.

Scheurell, S. (2010). Virtual Warrensburg: Using cooperative learning and the internet in the social studies classroom. *Social Studies*, 101(5), 194–199.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schul, J.E. (2011). Revisiting an old friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century. *The Social Studies*, 102, 88–93.

Siltala, R. (2010). *Innovativity and cooperative learning in business life and teaching*. Ongepubliseerde tesis, Universiteit van Turku.



- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4): 45–54.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory research and practice* (2<sup>de</sup> uitg.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Smyth, J. (1999). Researching the cultural politics of teachers' learning. In J. Lougram (Red.). *Researching teaching*. Londen: Falmer Press.
- Somerville, D. & Keeling, J. (2004). A practical approach to promote reflective practice within nursing. *Nursing Times*, 100(12), 42–45.
- Southard, M. (2006). *Action research workshop: Data collection*. [Intyds.] Onttrek 24 September 2012 van <http://www.tandl.leon.k12.fl.us/programme/Action%20Research%20Data%20Collection%2006.pdf>
- Spady, W. (1998). *Paradigm lost: Reclaiming America's educational future*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Stenhouse, L. (1975). *Introduction to curriculum research and development*. Londen: Heinemann.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time): What's in it for schools?* Londen: Routledge Falmer.
- Stringer, E. (1999). *Action research* (2<sup>de</sup> uitg.). Thousand Oaks: Sage.
- Sullivan, S.E., Martin, D.F., Carden, W.A., & Mainiero, L.A. (2003). The road less traveled: How to manage the recycling career stage. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(2), 34–42.
- Super, D. E. (1983). The history and development of vocational psychology: A personal perspective. In Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Reds.), *Handbook of vocational psychology: Volume 1: Foundations* (pp. 5–37). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taggart, G.L. & Wilson, A.P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers*. Thousand Oaks: Sage.
- Taitz, L. (2004). *Cooperative learning in the primary school classroom: The teacher as implementer*. Ongepubliseerde tesis, Universiteit van die Witwatersrand.
- Terre Blanche, M., Kelly, K., & Durrheim, K. (2006). Why qualitative research? In M. Terre Blanche, K. Durrheim, & D. Painter (Reds.), *Research in practice*. (2de uitg.) (p. 271–284). Kaapstad: University of Cape Town Press.

Thorne, B.M. & Henley, T.B. (2001). *Connections in the history and systems of psychology*. (2<sup>de</sup> uitg.). (p. 207). New York: Houghton Mifflin Company.

Tsay, M. & Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78–89.

UNESCO. (2004). Changing teaching practices, using curriculum differentiation to respond to student diversity. Paris: Unesco.

Vaillant, G.E. (2002). *Aging well: Surprising guide-posts to a happier life from the landmark Harvard study of adult development*. Boston: Little, Brown.

Van der Horst, H. & McDonald, R. (2001). *Outcomes-based education: Theory and practice*. (2<sup>de</sup> uitg.). Pretoria: H Van Der Horst & R McDonald.

Veneklasen, L. (2006). Last word – How does change happen. *Society for International Development* 49(1), 155–161. [Intyds.] Onttrek 26 September 2012 van [http://www.tdavid.net/pdf/how\\_does\\_change\\_happen.pdf](http://www.tdavid.net/pdf/how_does_change_happen.pdf)

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.

Vyver, A. (2006). *Die effek van 'n beroepsvoorligtingsprogram op die loopbaanvolwassenheid van leerders van histories benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika*. Ongepubliseerde tesis, Universiteit Stellenbosch.

Wassenaar, D.R. (2006). Ethical issues in social science research. In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. (Eds.). *Research in practice 2nd Edition* (p.60-79). Cape Town: University of Cape Town Press.

Wellman, C., Kruger, F., & Mitchell, B. (2005). *Research methodology* (3<sup>de</sup> uitg.). Kaapstad: Oxford University Press.

Whitehead, J. (1977). How do I improve my practice? Paper presented to the 1977 Conference of the British Educational Research Association.

Whitehead, J. (2004). What counts as evidence in self-studies of teacher-education practices. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, and T. L. Russell (Eds.), *The international handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 871–904). Onttrek 11 Julie 2011 van <http://www.webcitation.org/5Z4GUgviF>.

Williams, C. 2002. The suitability of critical action research as a methodology for ensuring democratic deliberation. In *UWC Papers in Education*, Volume 2, December 2002. UWC Bellville.

Young, D.J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 386–418.

Zeni, J. (Red.). (2001). *Ethical issues in practitioner research*. New York: Teachers College Press.

Zuber-Skerrit, O. & Kalliath, T. (2003). *From little things big things grow: From Australia-South Africa links to international learning partnerships in action*. Ongepubliseerde referaat gelewer by die internasionale ALARPM Konferensie, Pretoria, 21–24 September.

## **ADDENDUM A**

**Mnr. D. Klaasen**

**Posbus 54**

**Saron**

**6812**

**7 Februarie 2012**

**Die Prinsipaal / Beheerliggaam /  
Wes-Kaapse Onderwysdepartement  
Roodezandt Sekondêre Skool  
Minnaarstraat  
Posbus 10  
Saron  
6812**

Geagte Heer

### **Insake : Navorsing by Roodezandt Sekondêre Skool**

Ek is huidiglik besig om te werk aan my Meestergraad in Kurrikulumstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. My studies het 'n element wat navorsing onder die graad-11 leerders (een klas) in die vak Lewensoriëntering vereis. My navorsing sal fokus op die beroepsvoorligtingselement van Lewensoriëntering (leeruitkoms 4). Die doel van hierdie navorsing is om die onderrig van beroepsvoorligting te verbeter.

Hierdie navorsing sal 'n aksienavorvorsingsformaat aanneem. Aksienavorsing eenvoudig gestel is "leer deur te doen" met die oog daarop om 'n bepaalde praktyk te verbeter. In die proses word 'n probleem geïdentifiseer, iets word gedoen om die proses te verbeter, die uitkomst word geëvalueer, en indien dit nie bevredigend geskied nie, word meer pogings aangewend. Die aksie navorsingsmetode bied aan opvoeders 'n manier om oor hulle klaskamerpraktyk te besin en daaroor navorsing te doen met die oog op 'n verbetering van hulle praktiese optrede.

My navorsing sal bestaan uit 'n reeks lesse wat 'n reflektiewe vorm van 'n aksie navorsingsprojek sal aanneem in 'n lewensoriëntering klaskamer. Die uiteindelijke produk sal my ervarings en dié van my leerders verteenwoordig.

My promotor vir hierdie navorsing is Dr. Omar Esau van die Universiteit van Stellenbosch.

Hiermee doen ek dus aansoek om toestemming te verkry om hierdie aksie navorsingstudie by die skool te doen. 'n Afskrif van my navorsingsvoorstel word ingesluit by hierdie brief.

U goedkeuring in hierdie verband dra die versekering van my opregte waardering.

Die uwe

---

**Mnr. D. Klaasen**

**LW** : Vir verdere inligting kontak Danoven Klaasen by [dnoenklaen@gmail.com](mailto:dnoenklaen@gmail.com) / 079 628 2978.

## **ADDENDUM B**

**Mnr. D. Klaasen**

**Posbus 54**

**Saron**

**6812**

**17 Mei 2012**

**Dr A.T Wyngaard**

**Direktoraat : Navorsing**

**Wes-Kaapse Onderwysdepartement**

**Privaatsak X9114**

**Kaapstad**

**8000**

Geagte Heer/Dame

### **Insake : Aansoek vir toestemming om navorsing te doen by Roodezandt Sekondêre Skool**

Ek is huidiglik besig om te werk aan my Meestergraad in Kurrikulumstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. My studies het 'n element wat navorsing onder die graad-11 leerders (een klas) in die vak Lewensoriëntering vereis. My navorsing sal fokus op die beroepsvoorligtingselement van Lewensoriëntering (leeruitkoms 4). Die doel van hierdie navorsing is om die onderrig (met spesifieke verwysing na my eie onderrigsbenadering) van beroepsvoorligting te verbeter.

Hierdie navorsing sal 'n aksienavorvorsingsformaat aanneem. Aksienavorsing eenvoudig gestel is "leer deur te doen" met die oog daarop om 'n bepaalde praktyk te verbeter. In die proses word 'n probleem geïdentifiseer, iets word gedoen om die proses te verbeter, die uitkomst word geëvalueer, en indien dit nie bevredigend geskied nie, word meer pogings aangewend. Die aksie navorsingsmetode bied aan opvoeders 'n manier om oor hulle klaskamerpraktyk te besin en daaroor navorsing te doen met die oog op 'n verbetering van hulle praktiese optrede.

My navorsing sal bestaan uit 'n reeks lesse wat 'n reflektiewe vorm van 'n aksie navorsingsprojek sal aanneem in 'n lewensoriëntering klaskamer. Die uiteindelijke produk sal my ervarings en dié van my leerders verteenwoordig.

My promotor vir hierdie navorsing is Dr. Omar Esau van die Universiteit van Stellenbosch.

Hiermee doen ek dus aansoek om toestemming te verkry om hierdie aksie navorsingstudie by die skool te doen. 'n Afskrif van my navorsingsvoorstel word ingesluit by hierdie brief.

Indien u enige verdere inligting in hierdie verband benodig kan u my kontak by [dnoenklaen@gmail.com](mailto:dnoenklaen@gmail.com) / 079 628 2978.

U goedkeuring in hierdie verband dra die versekering van my opregte waardering.

Die uwe

**Mnr. D. Klaasen**

#### **ADDENDUM C**



**DIREKTORAAT: NAVORSING**

[Audrey.wyngaard2@gwc.gov.za](mailto:Audrey.wyngaard2@gwc.gov.za)

tel.: +27 21 467 9272 faks 0865902282

Privaatsak x9114, Kaapstad 8000

[wced.wcape.gov.za](http://wced.wcape.gov.za)

**VERWYSING:** 20120517-0062

**NAVRAE:** Dr A.T Wyngaard

Mnr Danoven Klaasen  
Forbestraat 7  
Saron

**Beste Mnr Danoven Klaasen**

**NAVORSINGSVOORSTEL: 'N POGING OM MY KLASKAMERPRAKTYK IN BEROEPSVOORLIGTING BY 'N VOO-  
LANDELIKE SKOOL TE VERBETER: 'N AKSIE NAVORSINGSBENADERING**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlins met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **20 Julie 2012 tot 28 September 2012**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste**

**Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.  
Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard  
vir: **HOOF: ONDERWYS**  
**DATUM: 18 Mei 2012**



**ADDENDUM D**

**Mnr. D. Klaasen  
Posbus 54  
Saron  
6812  
16 Julie 2012**

Geagte Ouer / Voog

**Insake : Navorsing by Roodezandt Sekondêre Skool waarby u seun / dogter betrokke is.**

Ek is huidiglik besig om te werk aan my Meestergraad in Kurrikulumstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. My studies het 'n element wat navorsing onder die graad-11 leerders (een klas) in die vak Lewensoriëntering vereis. My navorsing sal fokus op die beroepsvoorligtingselement van Lewensoriëntering (leeruitkoms 4). Die doel van hierdie navorsing is om die onderrig van beroepsvoorligting te verbeter.

Hierdie navorsing sal 'n aksienavorvorsingsformaat aannem. Aksienavorsing eenvoudig gestel is "leer deur te doen" met die oog daarop om 'n bepaalde praktyk te verbeter. In die proses word 'n probleem geïdentifiseer, iets word gedoen om die proses te verbeter, die uitkomst word geëvalueer, en indien dit nie bevredigend geskied nie, word meer pogings aangewend. Die aksie navorsingsmetode bied aan opvoeders 'n manier om oor hulle klaskamerpraktyk te besin en daaroor navorsing te doen met die oog op 'n verbetering van hulle praktiese optrede.

Hiermee versoek ek u, as ouer/voog om 'n aanduiding te gee of u kind aan hierdie navorsingsprojek mag deelneem.

U kan net 'n kruis maak hieronder en dan net onder parafeer, om vir my 'n aanduiding te gee. Hierdie brief kan u met u seun/dogter aan my terug stuur.

My seun/dogter mag aan hierdie navorsing deelneem	
My seun/dogter mag nie aan hierdie navorsing deelneemnie.	

Die uwe

---

**Mnr. D. Klaasen**

**LW :** Vir verdere inligting kontak Danoven Klaasen by [dnoenklaen@gmail.com](mailto:dnoenklaen@gmail.com) / 079 628 2978.

## **ADDENDUM E**

### **FOKUSGROEPBESPREKING**

Ons het basies die volgende punte bespreek :

- Hoe hulle oor die algemeen beroepsvoorligting ervaar (refleksie vanaf graad 9 tot hier in graad 11).
- Watter probleme hulle sien met betrekking tot beroepsvoorligting ?
- Wat hulle dink die doel van beroepsvoorligting behoort te wees ?
- Voorstelle / oplossings om beroepsvoorligting meer sinvol te maak.

## ADDENDUM F

### VRAELYS AAN LEERDERS

1. Waar woon jy ?

---

2. Woon jy by jou ma en pa ?

---

3. Huur julle iemand se huis ?

---

4. Watter tipe werk doen jou ouers ?

---

5. Wat eet jy in die oggend, middag en aand (oor die algemeen) ?

---

---

---

6. Maak die voedingskema, wat huidiglik by die skool, dit vir jou gemakliker om gefokus te bly op jou skoolwerk ?

---

---

7. Wat wil jy in die toekoms doen, nadat jy matriek voltooi het ?

---

8. Wat dink jy sal dit van jou vereis om daardie doelwitte wat jy vir jouself het te bereik?

---

---

9. Noem 'n paar hindernisse wat dit vir jou so 'n bietjie moeilik maak om gefokus te bly op jou skoolwerk ?

a) By die skool

---

---

---

b) By die huis

---

---

---

**ADDENDUM G****Observeringsverslae (Triangulator)****Verslag 1****Datum: 8 Augustus 2012**

Hy het positiewe kommentaar gelewer oor die klas se rangskikking avn die banke.

- Sommige groepe se leerders is net nie gefokus op die aktiwiteite nie,
- Sekere leerders domineer hul groepe en breek die kohisie in die groep,
- Van die leerders is te spelerig,

Hy het aanbeveel dat ek die spelerige leerders skei deur hulle in ander groepe te plaas. Ek kan selfs die groepe wat nie reg funksioneer nie op breek, deur een heeltemal nuwe groep te skep en daardie betrokke leerders wat die groep strem te laat inskakel by groepe wat effektief werk.

Volgens hom het die besprekingsessies gehelp om 'n bewustheid rondom 'n paar kritiese kwessies te ontwikkel naamlik, verhoudings, houdings, ingesteldhede, die behoefte om probleme op te los. Hy het aanbeveel dat die leerders meer op die werk gefokus bly en die noodsaaklikheid van samewerking. Alhoewel baie van die leerders mooi saam werk is daar nog te veel leerders wat hul eie geselsies mee besig is.

**Verslag 2****Datum: 14 Augustus 2012**

Daar is verwys na sekere leerders wat te stil voor kom. Die geraasvlakke was op 'n sekere tydstip baie hoog. Die twee seuns wat wou baklei het, is deur die observeerder geïnterpreteer as wanorde wat 'n gebrek aan dissipline demonstreer. Gedurende die eerste les van my tweede projek het my triangulator dit onder my aandag gebring dat sekere leerders nog nie goed genoeg saam werk met hulle groepe nie. Hy het aanbeveel dat ek die leerders meer blootstelling gee aan die dinamiek van koöperatiewe groepe.

Sy kommentaar was oor die algemeen goed, maar hy het egter die aanbeveling gemaak dat die leerders aan lesse van dié aard bloothgestel word.

### **Verslag 3**

**Datum: 16 Augustus 2012**

Die observeerder van die vierde les se kommentaar was basies positief. Hy het net verwys na die terugvoeringssessie waar sekere leerders se aandag glad nie daar was nie. Hy het in sy kommentaar gesê dat hy baie beindruk is met die lewendige atmosfeer in die klas. Volgens hom kom die leerders gemotiveerd voor en beoefen selfdissipline. Die leerruimte dra by tot effektiewe groepwerk.

**ADDENDUM H****LES 1 : BESLUITE ! BESLUITE !****Teoretiese agtergrond :**

Die besluitnemingsteorie is nie 'n verenigde vertakking van sielkunde of enige ander dissipline nie. Een van die vroegste pogings om 'n empiriese benadering te formuleer was utilitarisme, wat aanbeveel het dat die nuttigheid van 'n besluit, insluitende die uitkomst interme van goed of swak resultate teenoor mekaar op geweeg word. Om 'n beroep te kies mag vereis dat jy 'n beraming moet doen van die moontlike voordele teenoor die kanse vir sukses. In besigheid is daar reeds 'n hele aantal besluitnemingshulpmiddels ontwikkel, waarvan die mees bekende die SWOT-analise ('Strengths' [sterkpunte], 'Weaknesses' [swakpunte], 'Opportunities' [geleenthede], 'Threats' [bedreigings]) is. Hierdie oefening verskaf aan die leerders profiele/karaktersketse van verskillende tipes besluitnemers en word hulle dan gevra om te oorweeg watter een die meeste by hulle pas.

**Teikengroep :**

Leerders in graad-11 (ouderdomme 16 tot 19 jaar)

**Beskrywing van oefening**

Die besluitnemingsteorie is nie 'n verenigde vertakking van sielkunde of enige ander dissipline nie. Een van die vroegste pogings om 'n empiriese benadering te formuleer was utilitarisme, wat aanbeveel het dat die nuttigheid van 'n besluit, insluitende die uitkomst interme van goed of swak resultate teenoor mekaar op geweeg word. Om 'n beroep te kies mag vereis dat jy 'n beraming moet doen van die moontlike voordele teenoor die kanse vir sukses. In besigheid is daar reeds 'n hele aantal besluitnemingshulpmiddels ontwikkel, waarvan die mees bekende die SWOT-analise ('Strengths' [sterkpunte], 'Weaknesses' [swakpunte], 'Opportunities' [geleenthede], 'Threats' [bedreigings]) is.

**Uitkomst :**

Hierdie vraelys presenteer 'n reeks van verskillende situasies en vra leerders om te kies hoe hulle sal optree deur middel van 'n reeks veelvuldige-keuse vrae.. Hulle punte word dan gebruik om te bepaal watter tipe besluitnemer hulle is.

**Tydsduur :**

30 – 45 minute

**Hulpmiddels wat benodig word :**

Fotokopieerder

**VRAELYS**

*Trek 'n sirkel om die antwoord wat reflekteer hoe jy sal optree in 'n gegewe situasie. Hou in gedagte dat daar geen korrekte antwoorde is nie!*

1. 'n Vriend van jou het onlangs 'n paar nuwe tekkies gekoop. Jy sien 'n soortgelyke paar tekkies by 'n sportwinkel maar dit kos so 'n bietjie meer as wat jy kan bekostig. Gaan jy ...
  - a) Dit koop en so al jou spaargeld op gebruik ? Jy wil dit hê, so jy gaan dit kry!

- b) Probeer om 'n ander paar tekkies te soek wat goedkoper is, alhoewel jy nie so baie van dit mag hou nie ?
- c) Jy koop nie die tekkies nie en spandeer die volgende paar dae deur daaroor te wonder of jy dit nie maar liever moes gekoop het nie ?
- d) Jy koop die tekkies want jy wil goed tussen jou vriende lyk.

**2. 'n Paar van jou vriende het besluit om die laaste periode by die skool te ontduik (te bank), om 'n video by iemand se huis te gaan kyk. Jy wou al lank al die video gesien het. Gaan jy ...**

- a) Saam met hulle gaan want jy wil graag die video sien ?
- b) Uitvind of enige van jou ander vriende ook die video wou gesien het en dan planne maak om op 'n ander tyd te gaan ?
- c) Jy vind dit moeilik om te besluit wat om te doen, omdat jy die video saam met daardie spesifieke groep vriende wil gaan kyk het, maar jy wil ook nie uitgevang word dat jy klasse bank nie ?
- d) Jy gaan saam met jou vriende want hulle sal dink dat jy verveel is as jy nie gaan nie ?

**3) Op die oomblik is jy nog steeds onseker oor wat jy gaan doen na matriek ? Gaan jy ...**

- a) Jou glad nie bekommer daaroor nie ? Jy is seker dat een of ander idee sal by jou opkom die een of ander tyd.
- b) Maak by die biblioteek 'n draai om meer uit te vind oor die verskillende opsies wat beskikbaar is vir jou en reël dan om met iemand (soos jou lewensoriëntering opvoeder) daaroor te praat ?
- c) Jy bly by die skool omdat jy nie die verkeerde keuse wil maak nie ?
- d) Jy vra jou familie en vriende wat hulle dink en vind uit wat jou beste vriende se planne is ?

**4) Jy moet 'n keuse maak oor 'n 'n plek en maatskappy/organisasie waar jy moet gaan vir 'n leerlingskap (om werkservaring op te doen / blootstelling te kry aan 'n spesifieke werkstrigting). Gaan jy ...**

- a) Kyk deur die opsies en kies dan een wat jou die meeste beïndruk ?
- b) Vinnig deur die opsies kyk, 'n paar opsies kies wat jou interesseer en dan ook in oorweging neem die tyd wat dit jou sal neem om te reis, wat dit jou sal bied in terme van ervaring, ens.
- c) Kies drie verskillende opsies en wag dan om te kyk watter een jy voor goedgekeur word ?
- d) Kies 'n leerlingskap wat iemand aan jou aanbeveel het en een waar jy iemand ken wat daar werk ?

**5) Dit is vrydag-aand. 'n Paar van jou vriende gaan na een plek toe, en sommige gaan na 'n ander plek toe. Jy moet besluit wat jy gaan doen. Gaan jy ...**

- a) 'n Muntstuk op gooi en dan so besluit – want jy gaan jouself geniet maak nie saak watter kant jy jies nie ?



- b) Uitvind hoeveel die koste verbonde gaan wees aan elkeen, watter tyd hulle gaan huis toe kom, watter vervoer beskikbaar is, ens. Dan besluit jy.
- c) Spandeer die helfte van die aand met die een groep, maak dan 'n verskoning en gaan dan na die ander plek toe vir die res van die aand ?
- d) Jy wil nie een van die groepe teleurstel nie maar jy gaan tog met die groep wat jou die meeste oorreed ?

**6) Jy het twee take wat môre ingehandig moet word. Jy het net tyd om een te doen. Gaan jy ...**

- a) Die een doen wat jou die meeste interesseer ?
- b) Die een doen wat die belangrikste is, in terme van punte ?
- c) Probeer om al twee te voltooi alhoewel die standaard van die werk nie so goed sal wees nie ?
- d) Die taak doen van die onderwyser wat jy die meeste van hou ?

**7) Jy wil graag by 'n jeug-klub aansluit. Daar is twee klubs in jou area om van te kies. Gaan jy ...**

- a) Sommer net een kies – as jy nie daarvan hou nie kan jy nog steeds na die ander een gaan ?
- b) Uitvind wat elkeen het om aan jou te bied ?
- c) Probeer die een, die een week, dan die ander een die volgende week en maak daarna 'n keuse ?
- d) Uitvind wie gaan na watter jeug-klub en kies dan die een waar jy weet jy van die mense sal hou ?

**8) Jy is 'n lid van die skool se atletiek aflos-span. Jy het onlangs 'n spier verrek en is veronderstel om rustig te wees, maar daar is binnekort 'n belangrike atletiek byeenkoms wat gaan plaasvind en mense maak staat op jou om te hardloop. Gaan jy ...**

- a) Die risiko waag en saam met die aflosspan hardloop ?
- b) Na die dokter toe gaan en sy opinie vra en dit dan met jou atletiek-afrigter bespreek ?
- c) Sê dat jy sal hardloop slegs as hulle nie iemand anders kan kry om in jou plek te hardloop nie ?
- d) Skuldig voel omdat jy hulle in die steek laat en dan maar tog hardloop ?

Tel nou jou punte op			
A's	B's	C's	D's

**BESLUITNEMINGSTIPES**

**Tipe A – Onafhanklike**

- Jy is 'n baie beslissende persoon – jy maak vinnige besluite opgrond van hoe jy voel op daardie oomblik. Jy hou daarvan om in beheer te wees van jou besluite en is meer geneig om na jou eie gevoelens te luister as na ander mense se advies.
- Jy is om waagkanse te neem sonder om regtig die langtermyn gevolge in oorweging te neem.
- Beskrywing : Intuïtief, emotief, vreesloos, onafhanklik, positief.

#### **Tipe B – Logies**

- Jy is geneig om al jou opsies noukeurig te oorweeg, deur die voordele en die nadele teen mekaar op te weeg. Jy het 'n sterk sin van wat jy van hou en wat jy nie van hou nie, en ken jou sterk-en swak punte. Voordat jy 'n besluit neem probeer jy eers soveel as moontlik inligting/informasie inwin deur middel van navorsing of deur mense te vra vir advies. Jy is ook geneig om die langtermyn implikasies van jou aksies te oorweeg en jy maak meer staat op logika as intuïsie. Jy neem jou tyd om te besluit maar wanneer jy jou besluit geneem het, dan sal jy daarby hou.
- Beskrywing : Logies, verantwoordelik, selfbewus, ingelig, onafhanklik.

#### **Tipe C – Versigtig**

- Jy is geneig om 'n versigtige besluitnemer te wees – jy wil nie foute maak of onnodige risikos neem nie. Jy kan beide kante van 'n argument raak sien en weet daarom dat elke opsie sy goeie en swak punte het. Hierdie ope gemoed kan 'n goeie kwaliteit wees in terme daarvan om jou opsies oop te hou. Dit kan egter ook tot verwarring lei en mag resulteer dat jy nie besluite neem nie maar toelaat dat gebeurtenisse oor neem.
- Beskrywing : Hoë toleransie, ope gemoed, versigtig, toekomsgerig.

#### **Tipe D – Sosiaal**

- Wanneer jy 'n besluit neem, neem jy ander mense se gevoelens en aksies in ag. Jy is sensitief en hou daarvan om konflik te vermy. Jy hou daarvan om populêr te wees (van gehou te word) by ander. Terwyl dit 'n goeie kwaliteit kan wees moet jy versigtig wees dat jy nie te veel beïnvloed word deur ander mense nie. Jy is geneig om te reageer op eerder as om te lei en jy verkies om deel van 'n groep te wees eerder as om op jou eie te wees.
- Beskrywing : Sosiaal, gemaklik, wil mense tevrede stel, ondersteunend.

## **ADDENDUM I**

**LES 2 : SNIP Analise****Teoretiese agtergrond :**

Die naaste analogie aan hierdie aktiwiteit is die SWOT-analise wat ontwikkel is vir gebruik in besigheid, wat verwant is aan die besluitnemingsteorie.

**Teikengroep :**

Leerders ouderdomme 14 – 19

**Uitkomstes :**

Om leerders van 'n duideliker selfkonsep te voorsien en 'n meer ingeligte basis vir besluitneming oor beroepe.

**Hulpmiddels :**

Fotokopieerder

**S.N.I.P Aktiwiteit – Notas van onderwyser**

Verduidelik aan die groep dat hierdie aktiwiteit daarvoor gaan om jou sterkpunte, behoeftes, belangstellings en voorkeure te oorweeg.

Ons is almal verskillend – verskillende gelaatstrekke, verwagtinge, drome, begeertes, dinge waarvan ons hou en nie van hou nie, vaardighede en kwaliteite. Dit is hierdie kombinasie wat ons unieke individue maak.

Vra die groep om te breinstorm oor wat hulle dink bedoel word deur elk van die volgende woorde – en om voorbeelde te verskaf :

Sterkpunte

Behoeftes

Belangstellings

Voorkeure

Antwoorde :

Sterkpunte – die dinge waarin jy goed is.

Voorbeelde : hardwerkend, eerlik, gedetermineerd, rekenaarvaardighede, instaat om goed oor die weg te kom met ander mense of goed in sketse / teken.

Behoeftes – die dinge wat jy wil verbeter of hulp / ondersteuning in benodig.

Voorbeelde : leer om jou humeur te beheer, hulp met spelling of wiskunde.

Belangstellings – dit is die dinge wat jy geniet om te doen in jou spaar-tyd (stokperdjies).

Voorbeelde : skaatsplank-ry, speel van 'n musiek instrument, om deel te wees van 'n Jeuggroep / Klub.

Voorkeure – die dinge wat jy van hou of verkies om te doen. In hierdie sessie gaan ons kyk na voorkeure wat verwant is aan beroepe.

Voorbeelde : werk binne (kantoor) of buite, werk op jou eie of saam met ander mense, werk in 'n fabriek of in 'n kantoor.

Wanneer leerders vertrouwd voel met wat bedoel word met sterkpunte, behoeftes, belangstellings, en voorkeure, word hulle versoek om die SNIP-werkblad te voltooi.

Die inligting op die voltooië werkblaai sal handig wees wanneer daar van leerders verwag word om 'n loopbaanplan of 'n persoonlike ontwikkelingsplan te skrywe.

Herinner die leerders dat die inligting ook handig sal wees om na te verwys wanneer hulle navorsing doen oor moontlike loopbaan idees. Verskillende beroepe het verskillende werkstoestande en vereis ook verskillende sterkpunte en belangstellings.

**MY STERKPUNTE, BEHOEFTE, BELANGSTELLINGS en VOORKEURE  
(S.N.I.P)**

My sterkpunte is :

---

---

---

---

---

My behoeftes is :

---

---

---

---

---

My belangstellings is :

---

---

---

---

---

My voorkeure is :

---

---

---

---

---

**LES 3 : PERSOONLIKE VAARDIGHEDE & KWALITEITE****Teikengroep :**

Leerders ouderdomme 16 – 19

**Beskrywing van oefening :**

Leerders word gevra om die verskil tussen vaardighede en kwaliteite (eienskappe) te bespreek. Hulle lys dan ook hulle eie vaardighede en kwaliteite en gee voorbeelde van situasies waarbinne hulle dit al gebruik het. Laastens kyk hulle na regte werksgeleenthede en identifiseer dan watter vaardighede en kwaliteite aan dit gekoppel word.

**Uitkomst :**

Om die leerders te help om 'n duideliker self-konsep te ontwikkel as 'n basis vir die keuse van 'n beroep.

**Tydsduur :**

60 minute

**Hulpmiddels wat benodig word :**

Fotokopieerder, loopbaan advertensies uit plaaslike/nasionale koerante

**Notas van opvoeder :**

4. Vra die klas om te breinstorm oor wat hulle dink :
  - a) 'n persoonlike vaardigheid is – en om 'n voorbeeld te gee
  - b) 'n persoonlike kwaliteit is – en om 'n voorbeeld te gee
  - c) Waarom is persoonlike vaardighede en kwaliteite belangrik – en aan wie ?
  - d) Gaan deur die lys van vaardighede en kwaliteite (elke leerder het 'n lys in hul pakket) en verduidelik enige woorde waarmee die leerder nie mee bekend is nie.
5. Vra leerders, wat individueel werk, om die **persoonlike profiel-blad** te voltooi. Hulle moet hul vier sterkste persoonlike vaardighede en kwaliteite lys en ook voorbeelde gee van wanneer hulle dit gebruik het – hulle moet ook hul uitsprake regverdig.
6. Verdeel die klas in klein groepe.

Gee aan elke groep **'n stel van 4 – bladsye van verskillende beroepe** en vra die groepe om so veel as moontlik persoonlike vaardighede en kwaliteite wat verwag word van applikante te identifiseer en neer te skryf, soos deur werkgewers gestipuleer is.

-Vra die groepe om terugvoering te gee oor hul antwoorde en hou dan 'n bespreking oor hul bevindinge.

**Notas van opvoeder :**

1 a) 'n Persoonlike vaardigheid is die bekwaamheid om iets te kan doen – raadpleeg die vaardighede en kwaliteite blad vir 'n lys van voorbeelde.

b) 'n Persoonlike kwaliteit is 'n karakteristiek / - raadpleeg die vaardighede en kwaliteite blad vir 'n lys van voorbeelde.

c) Persoonlike vaardighede en kwaliteite is belangrik vir werkgewers, kolleges, werksgebaseerde dienste en universiteite. Baie aansoekvorms vereis nou van mense om hul vaardighede en kwaliteite te noem tesame met hul kwalifikasies en vorige ervaring.

**PERSOONLIKE VAARDIGHEDE EN KWALITEITE**

- **Loopbaanvereistes**

### PERSOONLIKE VAARDIGHEDE

analiseer informasie  
 deelname aan 'n sport  
 lees van 'n kaart  
 kommunikasie  
 ontwerp/maak  
 herroeping van feite  
 omgee vir ander  
 herstel van masjinerie  
 eerste hulp  
 teken/skets/verf  
 sing  
 probleemoplossing  
 skatting  
 versameling van bewyse  
 tweetalig  
 neem van fotos  
 rekenaar vaardighede  
 bestuur van geld  
 hoofrekeninge  
 beplanning van jou eie werk  
 bespeling van 'n musikale instrument

### PERSOONLIKE KWALITEITE

kalm  
 selfvertroue  
 sensitief  
 stiptelik/noukeurig/presies/op tyd  
 verantwoordelik  
 pligsgetrou / nougeset  
 sterk wil  
 span werker  
 gedetermineerd / vasberade  
 hardwerkend  
 betroubaar  
 goed georganiseerd  
 ondernemend/entrepreneurend  
 vriendelik  
 leierskap  
 entoesiasies  
 aanpasbaar  
 geduldig  
 bedagsaam  
 vriendelik/beleef/hoflik  
 verbeeldingryk

### PERSOONLIKE PROFIEL

Skryf neer jou vier sterkste persoonlike vaardighede en kwaliteite en gee 'n voorbeeld van wanneer jy elk van hulle gedemonstreer het.

#### VAARDIGHEDE

#### KWALITEITE



1) \_\_\_\_\_

Bewys : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

Bewys : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

Bewys : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

Bewys : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

1) \_\_\_\_\_

Bewys : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

Bewys : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

Bewys : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

Bewys : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## ADDENDUM K

### LES 4 : DIE STORIE VAN THOMAS EDISON

Teikengroep :

Leerders ouderdomme 12 – 19

**Uitkomst :**

Om leerders te inspireer/motiveer. Om alternatiewe keuses aan te dui. Om hulle meer te laat glo in persoonlike vaardighede as blote kennis. Om hulle te laat glo dat mislukking op skool nie 'n indikator is dat jou lewe /of jy 'n mislukking is nie.

**Beskrywing van oefening :**

Die onderwyser gee aan leerders werkblad 1. Daar word aan die leerders verduidelik dat dit die eerste gedeelte van 'n storie is, en vra hulle om 'n einde aan die storie te verskaf. Die leerders kry 10-minute om die storie af te eindig. Die werkblaai word dan in geneem en 'n paar van die stories word dan hard-op gelees om 'n bespreking aan die gang te probeer kry. Aan die einde word die volle storie gelees, waartydens dit aan die lig gebring word dat klein Thomas die groot wetenskaplike, navorser en entrepreneur Thomas Edison is.

**Tydsduur :**

40 minute

**Hulpmiddels wat benodig word :**

Werkblad

**WERKBLAD-1**

**Die storie van Thomas**

**Lees asseblief die volgende ware verhaal/storie ... en gee jou eie persoonlike einde aan die storie. Hoe dink jy eindig die storie ?**



alles rondom hom. Hy het ook wanneer hy kans gehad het daarvan gehou om wetenskaplike boeke te lees.

Vanaf die ouderdom van 13-jaar, het Thomas begin om koerante en lekkers te verkoop naby die plaaslike treinstasie om 'n paar sente te verdien. Sy gunsteling speletjie was om 'n muntstuk in die lig op te gooi en dan te raai op watter kant dit gaan val. Toe hy 15-jaar oud was het hy die stasiemeester se seun, wat besig was om op die treinspoor te speel, gered van 'n vinnig bewegende trein wat op hom af gepeil het. As beloning omdat hy sy seun gered het, het die stasiemeester Thomas geleer hoe 'n telegraaf werk.

Hy het sommer kort daarna sy werk gelos en sy eie laboratorium gebou, waar hy sy eksperimenteer het. In 1869 het hy sy eerste patent gehad toe hy 'n masjien ontwerp het wat stemme kon tel tydens 'n verkiesing. Sy volgende patent was 'n telegrafiese aandeelontvanger wat hom 40 000 dollar ( $\pm$  R280 000) in die sak gebring het. Dit was genoeg vir hom om nuwe patente te ontwikkel. In 1876 het Edison 'n nuwe laboratorium geopen in Menlo-Park wat die eerste industriële laboratorium ter-wêreld was. By daardie laboratorium het hy van sy beste patente gemaak en het hy die naam, 'die towenaar van Menlo-Park' gekry. 'n Jaar later het hy die fonograaf ontwerp en 'n masjien wat klank voort kon bring. In 1891 het hy 'n masjien ontwerp wat bewegende beelde op 'n skerm kon wys. Hierdie twee patente het die deur oop gemaak vir die industriële musiek en bioskoop bedryf.

Thomas Edison is natuurlik meer bekend vir sy ontwerp van die gloeilampie in 1879. Thomas Edison is dood in 1931 op die ouderdom van 84-jaar. Op daardie dag is alle ligte afgeskakel vir 'n dertig sekondes ter-na-gedagtenis aan hierdie groot uitvinder.

## **ADDENDUM L**

(Kennisgewing, Agenda & Notule/Verslag van vergadering)

**Mnr. D. Klaasen**

**Posbus 54**

**Saron**

**6812**

**9 Augustus 2012**

Geagte Ouer / Voog

**Insake : Vergadering in verband aksienavorsingsprojek waarby u seun/dogter betrokke is.**

Hiermee stel ek u in kennis dat ons op 10 Augustus 2012 , om 19:00 in die houtwerkklokaal 'n vergadering sal hou in verband met die aksienavorsingsprojek waarby u seun/dogter huidiglik betrokke is. Die vergadering sal meer die vorm van 'n inligtingsessie aanneem , waar u enige vrae of kommentaar in verband met hierdie projek kan deel. Die agenda van die vergadering sal die volgende wees:

- a) Verwelkoming
- b) Voorstelling van die ouers
- c) Onderwys en die pad vorentoe
- d) Ons aksienavorsingsprojek
- e) Algemeen
- f) Sluiting

Ek sien uit daarna om u by die vergadering te sien.

Die uwe

---

Mnr. D. Klaasen

#### **KORT VERSLAG OOR DIE VERGADERING WAT GEHOU IS OP 10 AUGUSTUS 2012**

Die opkoms by die vergadering was so 'n bietjie teleurstellend. Daar was net agt van die, ten minste, 15 ouers wat opgedaag het. Die vergadering was nie te min vrugtevol omdat die ouers ook groot entoesiasme gedemonstreer het vir die projek waarin hul kinders tans

deelneem. Tydens my inset oor hoe onderwys kan lyk met die benadering wat ek tans gebruik het ek baie positiewe liggaamstaal by die ouers opgemerk. Die idee van 'n meer leerder-gesentreerde benadering tot onderrig wek beslis hulle belang. Een ouer het die kommentaar gemaak dat as dit die formaat is wat skoolgaan vir kinders kan aanneem dan sal al die leerders meer geneig wees om skool te geniet. 'n Ander ouer het dit beaam deur 'n voorbeeld van sy eie kind te maak wat sedert laas week meer opgeruimd voorgekom het. Nadat ek die ouers ingelig het dat hierdie projek deel is van my studies, het hulle met volle oorgawe aan my die toestemming gegee om voort te gaan. Een ouer het ook gesê dat as ek voel dat die projek tot voordeel van die leerders sal wees dan moet ek voortgaan daarmee.

Hierdie vergadering het 'n impak op my gehad. Ek het geraak gevoel deur die ouers se oorweldigende ondersteuning vir ons projek. Ek kon amper nie glo dat ek aanvanklik hulle nie wou betrek het by hierdie projek nie.

Uit my onderhandelinge was dit duidelik dat ek nou die steun van die ouers, onderwysers sowel as die leerders vir die voortsetting van my aksienavorsingsprojek. Om my te assisteer in die observering van hierdie projek het ek weer dieselfde triangulatorss as vantevore gebruik.

Mnr. D. Klaasen

11/08/2012